

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

HERICA DA SILVA GERÔNIMO

O TEATRO INVADE A ESCOLA

Curitiba

2016



HERICA DA SILVA GERÔNIMO

O TEATRO INVADE A ESCOLA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves

Curitiba

2016

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas – UFPR

G377t Gerônimo, Herica da Silva

O Teatro Invade a Escola. / Herica da Silva
Gerônimo. – Curitiba, 2016.
158 f.

Orientador: Profº Drº Jean Carlos Gonçalves.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

1.Cultura. 2. Escolas – Teatro. 3. Círculo de Bakhtin
– Relações Dialógicas – Dissertação. 4. Bourdieu, Pierre,
1930-2002. I. Título.

CDD 372.66



PARECER

Defesa de Dissertação de Herica da Silva Gerônimo para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves, Prof.^a Dr.^a Angela Maria Rubel Fanini, Prof.^a Dr.^a Adriane Knoblauch, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "O TEATRO INVADE A ESCOLA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Angela Maria Rubel Fanini		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Adriane Knoblauch		APROVADA

Curitiba, 30 de março de 2016.

Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César
Vice-Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César
Matrícula: 159105
Vice-Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação



DEDICATÓRIA

Ao Django, meu melhor amigo, meu fiel companheiro, que esteve ao meu lado durante a escrita, e assim que eu terminei, ele docemente partiu para céu dos cachorros. Em curto tempo na terra fez com que eu me tornasse uma pessoa melhor. Gratidão.

AGRADECIMENTOS

Os lobos são bons nos relacionamentos. Qualquer um que os tenha observado sabe como são profundos os seus vínculos. É frequente que os parceiros sejam para toda a vida. Muito embora entrem em conflito, muito embora exista a discórdia, os vínculos entre eles permitem que ultrapassem invernos rigorosos, primaveras abundantes, longas caminhadas, novas ninhadas, antigos predadores, danças tribais e cantos em coro. As necessidades relacionadas dos humanos não diferem em nada. (ESTÉS, Clarissa Pinkola, 1994, p.166).

Por isso, em celebração aos relacionamentos, agradeço a Deus, que é amor. Que com amor permitiu que minha entrada e trajetória no mestrado ocorresse da melhor forma possível. Muito Obrigada! A Deusa Kannon, Deusa da misericórdia, a quem sempre recorri. A Nossa Senhora Aparecida, minha mãe amabilíssima, milagrosa e madrinha. Agradeço a São Jorge, meu santo protetor, meu pai Ogum. São Bento, por quem tenho total admiração e respeito. Ao Divino Espírito Santo, que me guarda e me protege.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jean Gonçalves, que me escolheu para ser sua orientanda, que me fez evoluir a cada dia durante essa jornada. Que com extrema exigência mostrou-me um caminho de suavidade, tranquilidade, verdade e clareza no processo de escrita. Foi prazeroso ter sido sua estagiária nas aulas ministradas no curso de Produção Cênica, na UFPR. Muito obrigada, sinto-me honrada por ter sido orientada por você! Aos colegas do ELiTe, por todo o carinho, risadas e conversas sobre a pesquisa, que grandemente me auxiliaram.

Aos meus antepassados, que batalharam muito pra que a nossa geração estivesse aqui hoje. Muito obrigada vovô José Geronymo e Veriano Ferreira, por tanto amor depositado, mesmo de outras dimensões. Muito obrigada Vovó Cecília da Silva Gerônimo e Francisca da Silva Ferreira, que continuam olhando pelas famílias, com carinho e cuidado. Vovó Francisca, gratidão especial por cuidar sempre de mim e dos meus irmãos, quando éramos pequenos, e, por fazer bolinho de chuva, petiti¹, e por estar sempre presente.

¹ Era como a minha avó Francisca chamava a carne seca. Dizia que carne seca “abria” o apetite, e assim, com o tempo a palavra foi modificando, e carne seca para nós (netos ainda pequeninos) passou a ser chamada de petiti. Em nossa família até hoje falamos petiti.

Aos meus pais, Elvira e Ronaldo, por serem maravilhosos! Muito obrigada por tudo. A confiança que depositaram em mim, desde pequena, sempre permitiu que eu voasse. Mamãezinha, gratidão especial pelos colos que vieram, principalmente depois dos trinta anos, nos momentos de reconstrução do meu ser. Quando eu não mais soube levantar eu deitei ao seu lado, e na cama, fiz o que eu fazia quando eu era criança. Eu deitei e fiquei ali quietinha.

Pai, gratidão por fazer com que cada dia mais eu conheça o homem maravilhoso que é. Um dia, numa viagem para Guarapuava-PR você disse algo sobre minha pesquisa, que me fez refletir, era mais ou menos assim: “Minha filha, isso que você estuda faz todo o sentido (...) se eu não conversar eu morro”. Isso você falou quando eu tentava explicar sobre os diálogos, Bakhtin e Bourdieu. Eu falava e você me contava sobre sua vida e sobre suas escolhas. Muito obrigada, vocês são tudo pra mim. Em todas as vidas quero ser filha de vocês, quero também cuidar de vocês. O amor é infinito.

Aos meus irmãos, Henrique e Hudson, que são os melhores irmãos do mundo! Meus companheiros! Minha cunhada, Tanise, muito obrigada por ser minha amiga-irmã-cunhada e sempre me apoiar. A Olívia, minha sobrinha, que deixa tudo leve. Muito obrigada Diana, minha gatinha, que como todo gato faz “gatices” na hora da escrita e me alegra com seu ronronar.

A todos os meus primos, especialmente prima Milena e prima Monique, que sempre me acolhem com muito carinho e assim, podemos desfrutar de uma afinidade e companheirismo que só se reforça através dos tempos. Estar com vocês é sempre bom. Risos e danças ecoam pelas casas quando estamos juntas.

Gratidão infinita aos meus padrinhos, tio Gerson (*In memoriam*) e tia Nilda, que sempre torceram por mim, em todos os momentos, principalmente durante o mestrado. Sinto profunda alegria, pois vocês aceitaram a missão de serem meus padrinhos, e fizeram isso muito bem! Vocês são os melhores padrinhos do mundo. Amo vocês.

Aos meus melhores amigos, Jaqueline M. Souza e Marcos Flávio Hinke, o privilégio de ter conhecido vocês em Curitiba, fez com que minha vida fosse infinitamente feliz. É tão bom ser acolhida por vocês. Vocês são a família que eu escolhi. Vocês são os exemplos que quero que meus filhos sigam. Admiro-os demais. Jaque, minha irmã, as nossas conversas são infinitas e sempre serão.

Imensamente feliz por saber que vai ser sempre regada com arte, cerveja, comida e risadas. Vocês são meus anjos. Eu amo vocês.

Não poderia deixar de falar da Janaína Henriques, minha amiga desde o primeiro ano de Pedagogia na UFPR, minha irmã loira, minha gêmea desde outras vidas. Uma linda mulher, mãe maravilhosa, que me ensinou a ser irmã-mulher-loba. Você foi meu sol em Curitiba, Jana! A faculdade fazia mais sentido quando estávamos juntas. Muito obrigada, sempre aprendo com você.

Edna Miranda, minha querida amiga, “cumadi”, muito obrigada por tudo, pela amizade, apoio, torcida e verdade. Não importa a distância, espero que sempre possamos rir e torcer uma pela outra, fazendo um ciclo do bem, infinito contínuo e próspero. Estaremos sempre juntas! Sempre juntas, mesmo longe, juntas!

Maria Aparecida Porfírio, minha amiga de infância que sempre está presente, muito obrigada! Izabella Pucci e família linda! Vocês me acolhem com amor e calor! Estar com vocês é maravilhoso! Às vezes alguns fatos na vida parecem ser ruins, estranhos, doloridinhos, mas trazem amizades floridas como a nossa! Muito Obrigada!

Jaqueline Beatriz Silva, sua amizade com cheiro de diversão faz com que eu ria, às vezes, sem parar. Isso é tão bom, saber que posso contar com sua alegria e disposição sempre. Muito obrigada. Gratidão também à sua família, especialmente à sua mãe, Evelise, que tão bem me acolheu quando precisei e leu meu texto quando pedi. Muito obrigada!

Gisele, João Paulo, Juan e Lara, contar com o carinho e amizade de vocês sempre me fez ser mais forte. Vocês são meus amigos amados. A nossa amizade tem cheiro e gosto de felicidade adolescente.

A todas as Caixeiras das Nascentes, especialmente à Mestra Cristina Bueno e a caixeira Inês Vianna, vocês me encantaram. Muito obrigada por me acolherem. O toque do tambor iguala-se às batidas do coração, tudo fica bem e tudo fica bom.

Laryssa e Chavannes, gratidão pela amizade que inicia e pelas portas que abriram pra mim em Campinas – SP. Thaís, que é amor e doçura, e está sempre pronta para me acolher. Gratidão bailarina linda! Foi uma honra conhecer você. Conte comigo, sempre!

Muito obrigada professor Prof. Dr. Jorge Luiz Schroeder, que me recebeu tão bem nas suas aulas no Instituto de Artes da UNICAMP, assim como no Musilinc.

Suas aulas são maravilhosas e nossas conversas me ajudaram sempre, e me deixavam mais feliz. Pessoal do Musilinc, gratidão! Vocês são demais.

Ana Piu e sua família linda, feita de Nina e Flor! Muito obrigada, que a nossa parceria dure, que a nossa amizade atravesse os tempos! Que a sinceridade nas falas e o riso desmedido apontem o caminho da excelência, dedicação, doação e amor. Tanto no teatro como na vida!

Aos meus amigos da Seicho-No-Ie do núcleo Jardim Chapadão em Campinas-SP, que me acolheram com muito amor. Aos meus amigos da diretoria da Associação de Jovens da Seicho-No-Ie (Jardim Carlos Gomes - núcleo Jardim Chapadão) que são amor. Muito obrigada Thiago Borlina, pelas conversas prazerosas sobre coisas da vida (nos últimos momentos de escrita). Muito obrigada Alberto Lopes, que admiro e tenho muito carinho e respeito. Você com muita paciência e disposição esteve sempre pronto a me ajudar quando precisei, e também disponível para conversar sobre coisas que comumente ninguém conversa.

Muito obrigada Mônica Sanches (*In memoriam*) e Prof. Dr. Edilson S. Silveira, que me acolheram com muito amor quando precisei. Querida Mônica, sua amizade me faz muito bem e sempre me dá forças. Regiana, gratidão pelas conversas prazerosas e pelos risos espontâneos, que aquecem e alegram sempre.

A todos da Seicho-No-Ie, da Associação Prosperidade Rebouças, a torcida de vocês eu sinto de longe!

Muito obrigada querida Flávia, sua amorosidade e disposição foram fundamentais para que o trabalho de pesquisa acontecesse. Patrícia Barbosa, muito obrigada por abrir as portas, confiar no meu trabalho como atriz e pesquisadora.

Agradeço aos professores que passaram pela minha trajetória e me ajudaram a ser quem eu sou, e, que sempre me apoiaram e confiaram em mim: Valéria Milena, Andrea Caldas, Gracialino Dias, Sônia Miranda, Helga Loss, Tamara Valente e Marcus Levi. Vocês foram maravilhosos, me inspiraram.

A todos os funcionários da UFPR, que com muito profissionalismo estão sempre dispostos a nos ajudar, especialmente as pessoas que trabalham na parte de serviços gerais, que com muito amor deixavam tudo arrumadinho e organizado pra gente estudar. Que em curtas conversas demonstravam que estavam felizes com o meu ingresso no mestrado em educação. Gratidão! Aos funcionários da biblioteca central da UNICAMP, que são bem humorados e acolhedores. Sempre

fizeram com que eu me sentisse confortável para escrever por lá.

Muito obrigada a todas as pessoas da coordenação do curso de Pós-Graduação em Educação da UFPR e a secretaria da Pós-Graduação, que sempre muito ágil e amorosamente fazem com que a nossa estada no programa seja tranquila.

Muito obrigada CAPES, a bolsa foi muito útil durante o mestrado.

Por fim, ao Jonatas, marujo, que está me ensinando a navegar pelas águas claras campineiras, pelo menos por hora. Em breve cruzaremos os mares. Muito obrigada por confiar no meu trabalho, me ouvir, me apresentar gente legal, me levar para festas legais quando eu precisava me distrair.

A todos que eu não agradei, mas que de alguma forma contribuíram comigo durante a doce jornada da vida. Sintam a vibração da gratidão!

Em tudo que se faz, deve-se guardar isto sempre em mente: não existem regras fixas, estereótipos. O essencial é que tudo deva vir do corpo e através dele.

(JERZY GROTOWSKI)

RESUMO

Este trabalho de pesquisa, vinculado ao grupo de pesquisa ELiTe – Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatro (UFPR/CNPq) investiga como ocorre a entrada do teatro na escola, por meio da relação entre agente escolar e artista, levando em consideração aspectos distintos de contratação, ou, aquisição, do espetáculo. Tem o intuito de compreender as sutilezas desse campo relacional, tomando como referência no estudo, um projeto de popularização do teatro e da literatura (edição de 2014), que promovia o encontro entre a escola e apresentações teatrais. Busca-se perceber o entendimento que se tem sobre aspectos sutis da relação que são: como o artista é recebido no ambiente escolar, como o público é sensibilizado a assistir um espetáculo e como a equipe pedagógica propõe a continuidade de processos artísticos no interior da escola. Essa possibilidade de investigação surgiu a partir de uma entrevista semiestruturada, feita com uma das pedagogas participante do projeto no referido ano. A análise foi feita com base na teoria sociológica de Pierre Bourdieu, e, no campo da linguagem com Mikhail Bakhtin e o Círculo. Os enunciados da pedagoga entrevistada, sobre a sua relação com teatro e a escola, compõem o quadro investigativo da pesquisa. Com base nas análises feitas a partir da entrevista, foi possível dialogar sobre os aspectos culturais presente em tal relação. A partir da entrevista, pode-se notar exemplos e possibilidades que refletem uma prática pedagógica comprometida com a difusão dos bens culturais no ambiente escolar. De modo geral, os dados apontam para a percepção de que a entrada do teatro na esfera escolar ocorre graças ao pensamento de quem norteia as atividades em seu interior, no caso, a equipe pedagógica. Tal ação, por menor que seja, vem quebrar paradigmas no universo escolar em relação à presença contínua da arte, tanto de forma apreciativa como processual. Com tal análise foi possível perceber que as intenções da pedagoga, unidas às necessidades dos alunos, bem como a empatia dos professores em relação aos projetos culturais propostos pela equipe, fazem da escola em questão um ambiente mais favorável às apreciações artístico-culturais ao longo do ano. Todo o processo investigativo resultou (além da dissertação formalmente escrita) num capítulo encenado, que mostra de forma artística a relação escola-teatro-atriz-pesquisadora, vivenciada ao longo da pesquisa, durante os dois anos de mestrado, que pode ser contemplado na íntegra ao final do trabalho.

Palavras-chave: Cultura. Escola. Teatro. Bakhtin e o Círculo. Pierre Bourdieu.

SINTESI

Questa ricerca , legata al gruppo di ricerca Elite - Gli studi di laboratorio in materia di istruzione , lingua e Teatro (UFPR / CNPq) indaga su come è il teatro di all'entrata della scuola , attraverso il rapporto tra agente di scuola e artista , prendendo in considerazione aspetti contraenti differenti , o acquisizione , dello spettacolo . Ha lo scopo di comprendere le sottigliezze di questo campo relazionale , con riferimento allo studio , un progetto di divulgazione del teatro e della letteratura (edizione 2014) , che ha promosso l'incontro tra la scuola e spettacoli teatrali . Si cerca di realizzare la comprensione che abbiamo di aspetti sottili del rapporto sono: come l'artista viene ricevuto in ambito scolastico, e il pubblico è sensibilizzato a vedere uno spettacolo e come il team pedagogico propone la continuità dei processi artistici all'interno della scuola . Questa possibilità di indagine è venuto da una intervista semi-strutturata, condotta con uno dei pedagoghi progetto partecipante a tale anno. L'analisi si è basata sulla teoria sociologica di Pierre Bourdieu, e, nel campo del linguaggio Michail Bachtin e il circolo. Le dichiarazioni del pedagogista intervista, sul suo rapporto con il teatro e la scuola, costituiscono il quadro di ricerca investigativo. Sulla base delle analisi effettuate dal colloquio, è stato possibile parlare degli aspetti culturali presenti in questa relazione. Dal colloquio, si può notare esempi e le possibilità che riflettono una pratica pedagogica impegnata per la diffusione dei beni culturali in ambito scolastico. Nel complesso, il punto dati per la percezione che all'ingresso del teatro nella sfera scolastica avviene grazie al pensiero che guida le attività all'interno di esso, in questo caso, il corpo insegnante. Tale azione, per quanto piccolo, è quello di rompere i paradigmi in ambito scolastico in relazione alla continua presenza dell'arte, sia di apprezzamento modo procedurale. Con questa analisi è stato rivelato che le intenzioni del educatore, unite le esigenze degli studenti e degli insegnanti empatia per i progetti culturali proposti dal personale, rendono la scuola in questione un ambiente più favorevole per le valutazioni artistiche e culturali oltre anno. L'intero processo di indagine ha portato (oltre alla scrittura formale tesi) un capitolo in scena, mostrando artisticamente la scuola-teatro-attrice-ricercatore, ha subito nel corso della ricerca durante il master di due anni, che può essere coperto per intero alla fine del lavoro.

Parole chiave: cultura. Scuola. Teatro. Bakhtin e il Circolo. Pierre Bourdieu.

SUMÁRIO

A ANUNCIAÇÃO QUE PRECEDE O ENCONTRO	13
--	-----------

CENA I - TRABALHO DE MESA

1. PRIMEIRO CAPÍTULO: ENSAIO LABORATORIAL	22
--	-----------

2. SEGUNDO CAPÍTULO: OS SENTIDOS DE CULTURA PARA FALAR DE TEATRO ESCOLA	29
--	-----------

2.1. A CULTURA E A SUA DINAMICIDADE DENTRO DA PRÓPRIA CONCEPÇÃO DE CULTURA: BREVE NOÇÃO HISTÓRICA E ETIMOLÓGICA ACERCA DO TEMA, OU, CANÇÕES PARA SE DIZER QUEM É	30
2.2. O GRANDE PASSO: O DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE CULTURA	36
2.3. A CONCEPÇÃO SIMBÓLICA DE CLIFFORD GEERTZ, OU, O CARÁTER PÚBLICO DA CULTURA E SEUS FARTOS SIGNIFICADOS	39
2.4. GEERTZ E A SUA ANÁLISE CULTURAL DA RELIGIÃO, OU, A NOÇÃO DE SÍMBOLOS CULTURAIS COM BASE NOS SISTEMAS RELIGIOSOS	41
2.5. OS EMBATES CULTURAIS: DIVERSIDADE CULTURAL X DIFERENÇA CULTURAL (E O PENSAMENTO VOA LONGE)	45

3. TERCEIRO CAPÍTULO: AFUNILANDO OS SENTIDOS, OS RITMOS E OS ÂNIMOS ATRAVÉS DOS ENCONTROS	50
--	-----------

3.1. ENCONTROS BOURDIEUSIANOS: O AMOR PELA ARTE QUE TREME MEU CORAÇÃO, ESFRIA MINHA COLUNA, EMUDECE- ME, LEGITIMA-ME, DESPEDAÇA MINHAS VÍSCERAS E ME ESCALPA, SEGUNDO UMA LÓGICA SOCIAL, OU, BREVE ENSAIO SOBRE A ARTE, CULTURA E ENSINO	50
3.1.1. O teatro na escola: tensões existentes de uma relação ainda não amadurecida	69
3.1.2. Sobre critérios de escolha: a produção artística e sua entrada na escola em foco	75
3.2. ENCONTROS BAKHTINIANOS: DIÁLOGOS QUE COMPÕEM UM CENÁRIO DE PESQUISA, UMA VIDA, UMA OBRA E UMA BOA PROSA	79
3.2.1. A esfera escolar e a cultura: considerações sobre as coisas que sinto e vivo	84

CENA II - DIÁLOGOS E AÇÃO

1. PRIMEIRO CAPÍTULO: O AMBIENTE	90
1.1. NOÇÕES SOBRE O CAMPO DE PESQUISA E SUAS SUTILEZAS	90
2. SEGUNDO CAPÍTULO: A CENA - VOZES DO ENCONTRO ENTRE TEATRO E ESCOLA	92
2.1. SOBRE TRAJETÓRIA: JUSTIFICATIVAS E ENUNCIADOS HISTÓRICO-SOCIAIS	97
2.2. SOBRE A FREQUÊNCIA TEATRAL EM SALAS DE CINEMA E VÁLVULAS DE SEGURANÇA ENTOATIVA	100
2.3. SOBRE RECEBER UM ARTISTA, UMA ILUSTRE VISITA	104
2.4. PARA FALAR DE BOAS LEMBRANÇAS, UM POQUINHO DE ZIRALDO E CHICO VAI BEM	108
2.5. SOBRE AS FORMAS E AS POSSIBILIDADES DE ENTRAR EM DIVERSAS CULTURAS, OU A FAMOSA VAQUINHA	114
2.6. SOBRE PESQUISA, DETERMINAÇÃO E NOVAS POSSIBILIDADES CULTURAIS DE APREENSÃO CULTURAL, OU, UMA DOSE DE BOA VONTADE	121
3. TERCEIRO CAPÍTULO: CAPÍTULO ENCENADO	125
3.1. MEMÓRIA PARA CHAMAR DE MINHA, OU, O QUE É PARA ALÉM DISSO	125
FECHO AS CORTINAS OU PARA ALÉM DISSO...	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
ANEXO 1	138

A ANUNCIAÇÃO QUE PRECEDE O ENCONTRO

ALGUMA COISA

Alguma coisa fica do caminhar contínuo e deste sono. Alguma folha fica da primavera no outono. Algum fruto, algum gesto, alguma voz. Alguma coisa frutifica. E fica em nós.

(Renata Pallottini)

Na tentativa de me aproximar do leitor, inicio esta apresentação com uma conversa, um diálogo que permite um envolvimento de caráter essencial, para discorrer sobre os desdobramentos da pesquisa, bem como, expor paulatinamente a minha trajetória, que foi ao longo dos anos determinante para apresentar aqui um cenário que envolve o teatro e a sua invasão na escola.

De antemão, alerto que o teatro não corresponde a um invasor ditatorial ou arbitrário na esfera escolar, ao contrário, o próprio título tem a intenção de insinuar, que a prática de processo e apreciação artística contínua se mostra, em alguns casos, um tanto enfraquecida em seu interior. Nesse contexto, o termo invasão é apresentado como sinônimo de conquista, com intuito de alertá-lo, caro leitor, para a necessidade de ocupar com arte lugares que comumente não gozam de produção ou apreciação artística, e, quando ocorre, esta se apresenta esporadicamente.

Como atriz e pedagoga² observei ao longo da minha trajetória, a partir de trabalhos desenvolvidos tanto no âmbito escolar, bem como em instituições não escolares, o quanto a prática teatral mostrava-se por vezes distanciada dessas esferas. Durante as atividades profissionais, pude me relacionar diretamente com o público infanto-juvenil, que no decorrer dos últimos seis anos, tornou-se para mim, alvo de trabalho e pesquisa, tanto no *Coletivo Joaquina*³, quanto em outros lugares, participando de projetos de formação, capacitação e apresentação. Foram

² Sou bacharel em Artes cênicas – Interpretação pela UNESPAR, antiga Faculdade de Artes do Paraná e Licenciada em Pedagogia pela UFPR. Atualmente sou mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação, pela UFPR, na linha de Cultura, Escola e Ensino e integrante do grupo de pesquisa ELiTe - Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatro (UFPR/CNPq).

³ *Coletivo Joaquina*, companhia de teatro criada por mim e demais artistas radicados em Curitiba-PR no ano de 2006, que desde junho de 2015 encontra-se sediada na cidade de Campinas – SP. A companhia tem como missão popularizar a arte levando-a ao maior número possível de pessoas, para isso, participa de projetos de circulação com espetáculos especialmente recomendados para crianças, bem como espetáculos de palhaçaria feminina, além de desenvolver trabalhos de capacitação, com intuito de formar facilitadores do processo artístico, dentro e fora do estado do Paraná.

justamente os elos estabelecidos neste ofício que ampliaram os meus olhares quanto à frequência de apresentações teatrais ocorridas nestas esferas.

Pude notar, algumas vezes, que o espetáculo apresentado era visto como um evento, sendo assim, seguindo toda a lógica funcional, que se espera para que o mesmo ocorresse a contento. Na maioria das vezes, era iniciado, com uma solene, porém prévia, apresentação sobre a companhia, seguida da leitura do *release*⁴ do espetáculo, e, na sequência, ocasionalmente ocorria uma advertência verbal que tinha como função impor o pedido de silêncio total ao público atingido pela ação. Em outros momentos, a continuidade era acompanhada por estímulos de palmas, anunciando desta forma, o início do show, como muitas vezes o espetáculo era chamado.

Há de se esclarecer ao leitor, que tanto as apresentações, bem como os cursos e outras atividades correlatas desenvolvidas, ocorreram e ocorrem, no *Coletivo Joaquina*, graças a uma equipe de produção, que tem como meta divulgar e oferecer o nosso trabalho artístico às diversas instituições e empresas do território nacional: em primeiro lugar destacam-se os espetáculos, e, sequencialmente, um pacote de oficinas e *workshops* de formação. A partir dessa abordagem feita pela produção, os interessados financiam a itinerância dos nossos trabalhos, fazendo com que eles circulem pelo país, com intuito de alcançar um público variado. Dependendo da instituição contratante, o comprometimento se dá no favorecimento de funcionários de algumas empresas interessadas em lhes proporcionar bem estar e cultura, em outros casos, o trabalho artístico é destinado ao público infanto-juvenil, normalmente atendido por alguma instituição escolar vinculada à programação cultural do contratante. Existe ainda outra possibilidade, as apresentações podem ser oferecidas à população em geral, por meio de ações em parceria com estados, prefeituras e patrocinadores particulares.

Entretanto, para o bom andamento desse esclarecimento, é válido ressaltar que tal investimento em produção, embora garanta ao artista um subsídio financeiro, compreende uma árdua tarefa que é elaborada de forma minuciosa. De antemão, é preciso mapear o público alvo, contatá-lo, visitá-lo, esclarecer possíveis dúvidas

⁴ É um material impresso, de caráter informativo sobre um produto. No meio teatral é utilizado para esclarecer ao público sobre o que vai ser assistido, dando referências sobre a concepção de criação e montagem da obra e temática abordada. Tem como principal objetivo ser um texto que “chame a atenção”, devendo, portanto ser convidativo.

(assegurando a qualidade do trabalho), por vezes expor a carreira dos artistas envolvidos (através de longos portfólios), e, por fim, negociar o valor da arte que é apresentada. Muitas vezes há o interesse da empresa contratante em investir no trabalho artístico que lhe foi oferecido, no entanto, as mesmas desconhecem o piso salarial referente à produção artística desenvolvida no país. Por conta dessa falta de conhecimento sobre o valor do piso, a negociação torna-se um pouco demorada, e, por vezes conflituosa.

Há de se entender que se trata de um assunto não conclusivo, ainda em andamento, pois a base salarial do artista é diferente em cada região do país, sendo decidida pelos artistas sindicalizados de cada estado. Em casos mais críticos, alguns SATED⁵s, sequer dispõem de tabela referencial de piso salarial.

Em casos de falta de parâmetro de preço para contratação, os produtores recorrem à tabela do Ministério da Cultura, feita em parceria com a FGV⁶, que oferecem indicadores de 255 itens da área cultural.⁷

Sem dúvida este fator compromete o oferecimento do trabalho, uma vez que na lógica mercadológica, o que se leva em consideração é o menor valor gasto no “produto” teatral. Nesse sentido é comum a negociação passar para uma representatividade de leilão, com uma lógica às avessas, onde o comprador insiste em dar menos. Algumas alegações são usadas para respaldar esse tipo de ação: “Pense bem, vai servir de vitrine para vocês”, ou, “Olha, eu sei que pode não parecer muito, mas assim, hoje em dia, quem ganha R\$100,00 (cem reais) por hora?”.

Nesse sentido, sinto-me honrada em esclarecer que a hora paga aos artistas em maneira alguma corresponde, apenas, ao trabalho de apresentação. Ela deve ser pensada para além do trabalho de criação, no tempo de apropriação e estudo para executar tal tarefa. Na realidade, não acredito que seja possível mensurar o valor de um trabalho artístico, mas falaremos disso mais adiante.

⁵ Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversão. Está presente em vários estados brasileiros e sua principal função é representar os artistas e técnicos que trabalham nesse segmento (ator, atriz, diretor, camareira, assistente de direção, dançarino, artista circense, maquinista, etc.).

⁶ Fundação Getúlio Vargas.

⁷ A tabela com os valores poderá ser vista no endereço eletrônico: <http://www.cultura.gov.br/documents/10895/123362/Boletim-de-Pre%C3%A7os-M%C3%A3o-de-Obra-Mai-20121.pdf/083d81d0-20d3-4b57-b93e-459a976d73b0>

Críticas à parte, e dando continuidade ao capítulo, dilucido que o número de projetos realizados, que tem como marca o contato inicial feito pela nossa produção, corresponde a dez por cento do trabalho mensal desenvolvido na companhia. O restante ocorre de forma indireta, ou seja, o contratante entra em contato conosco para fazer sondagem de preço e na sequência financia a apresentação do trabalho, e, por último, mas, não menos frequente, pode ocorrer a contratação proveniente de processos licitatórios⁸.

Normalmente as empresas nos procuram com objetivo de desenvolver atividades recreativas de datas comemorativas para os funcionários e suas famílias, mas este não é o nosso foco, por isso pouco atendemos esta demanda de mercado. Por outro lado, o nosso público preferido, o escolar, compreende a parcela de contatos pertencentes ao modo de venda direta, que normalmente é a mais custosa para se concretizar.

Há ainda, instituições sociais que solicitam o nosso trabalho para desenvolver gratuitamente em escolas, não são casos raros, neste íterim, a mediação entre companhia e a instituição fica a cargo destas instituições sociais, que desenvolvem suas próprias estratégias para que haja aceitação do produto. É importante deixar claro que o estudo exploratório da presente pesquisa foi realizado com base num projeto com tal característica, ou seja, uma instituição comprou dez espetáculos do *Coletivo Joaquina* e organizou uma parte das apresentações em algumas escolas públicas estaduais e outra parte em sua sede, na cidade de Curitiba, no ano de 2014.

Sendo, portanto, a escola o palco preferido para as apresentações do *Coletivo Joaquina*, esta pesquisa não teria para mim a relevância que tem, se a sua relação com o teatro não fosse diretamente evidenciada.

Esclareço ao leitor que meu envolvimento com o assunto não se apresentou apenas no âmbito do mercado de trabalho. Entender os mecanismos que incluem ou

⁸ Essa observação é em relação ao mercado de aquisição de bens culturais tomando como referência o estado do Paraná, pois o *Coletivo Joaquina*, trilhou uma trajetória que favorecia esses tipos de abordagem na região. Atualmente, em outro estado percebemos que o mercado de contratação é diferente, ainda é um pouco cedo para afirmar como ocorre a porcentagem de contratação em relação aos meios (licitatórios, abordagem direta ou abordagem indireta), entretanto já foi possível sentir que os processos licitatórios quase não ocorrem no estado, sendo, portanto os editais públicos e privados que maior representam o financiamento e circulação das propostas artísticas, e também muitas contratações ocorre de forma indireta, graças a própria visibilidade que o grupo adquire com o seu trabalho.

excluem essa prática se mostraram pertinentes, antes mesmo do meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Anterior a essa vivência, o meu tempo como aluna do curso de Pedagogia, propiciou-me um contato direto e aprofundado com a concepção que compreende a prática cultural na escola, por meio de estudos e leituras do campo curricular, tais como Henry Giroux e Michael Apple.

Entretanto, foi na perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu⁹, que encontrei algo, capaz de dialogar com os questionamentos concernentes a lógica cultural que a escola aos poucos me apresentava (durante a minha prática em seu interior desdobrada no campo teatral e educacional), bem como, seus mecanismos que podem vir a servir tanto para fortalecer quanto para enfraquecer a apropriação cultural desse público alvo, os alunos. Este desdobramento na pesquisa é realizado com base na noção de capital cultural que o autor nos apresenta. Ressalto que em alguns momentos farei uso também de outros conceitos bourdieusianos, que aos poucos apareceram na pesquisa por serem capazes de clarear algumas questões sobre a entrada do teatro na escola. São eles: *campo*, *habitus* e *capital simbólico*.

Posteriormente, com o meu ingresso no mestrado, pude ter contato com as perspectivas apontadas pelos textos de Bakhtin e o Círculo¹⁰, no qual notei a aproximação com a referida pesquisa, especificamente a partir dos conceitos de vozes, enunciados e esferas, que compõem o quadro investigativo, na medida em que a escola, como possibilidade de esfera cultural institucionalizada, é mostrada ao leitor, bem como a concepção de vozes que utilizo no texto, que agregada à perspectiva bourdieusiana, mostrou-se, nesse processo, referência essencial para olhar os dados.

⁹ Pierre Bourdieu, francês, de origem campesina, filósofo de formação, sociólogo e antropólogo por exercício. A Argélia foi palco de seus primeiros estudos, ocasionando no lançamento do livro *Sociologia da Argélia* (1958). Responsável por uma vasta produção científica, em 1960 tornou-se membro do Centro de sociologia Européia. Com destaque na antropologia e sociologia publicou ao longo de sua trajetória estudos sobre literatura, cultura, arte, mídia, educação e política. Seu pensamento tem como base a exploração de três conceitos: *campo*, *capital* e *habitus*. A partir deles busca entender os indivíduos e as relações que se estabelecem na sociedade, percebendo como os indivíduos legitimam e reproduzem uma determinada lógica social.

¹⁰ Quando falo de Bakhtin e o Círculo refiro-me a um grupo de estudiosos e pesquisadores de diversas áreas, entre eles Mikhail Bakhtin, Medviédov e Voloshinov, dedicados a pesquisar a linguagem, arte e literatura. Tem como data de referência, estudos provenientes desde a década de 1920, na União Soviética.

Esclareço aqui que a correlação entre Pierre Bourdieu e Bakhtin e o Círculo (que anteriormente se mostrava apenas como uma possibilidade de cruzamento teórico), atualmente corresponde uma base teórica indissociável para entender o que se passa nesta pesquisa, na ligação existente entre teatro e escola.

Por isso, elucido que as minhas próprias ações vistas nas práticas cotidianas que perpasso, correspondem a este pensamento híbrido apontado ao leitor, sendo assim, ambos compõem o meu modo de ser atriz e pedagoga nas esferas que atuo.

Diariamente me vejo sendo imbuída por conceitos bourdieusianos, na medida em que mapeio mentalmente repertórios culturais à minha frente. Ou ainda, Bakhtin me toma, quando penso em esferas, quando penso em qual me situo, em qual o outro se situa. Arrebata-me, quando percebo que as vozes apresentadas cotidianamente podem dizer mais do que dizem, ou, dizer menos, enfim. Considero que ao longo dessa caminhada, uma espécie de intimidade com os autores foi, passo a passo, construída, preenchendo minha mente e compondo-me nos afazeres diários.

Antes, ser e pensar como atriz, ou, em algumas esferas, ser e pensar como pedagoga, hoje, ser e pensar como atriz-pedagoga-pesquisadora. Entendo que as relações não são estáticas, por isso os modos de ser e pensar dentro e fora do campo acadêmico permitem essa maleabilidade. Tal característica é indispensável para desenvolver uma pesquisa sobre o que olho, sobre o que sinto, e, sem dúvida sobre o que vivencio, afinal “dar uma imagem controlada de si é uma forma de impor regras à própria percepção de si”. (BOURDIEU; BOURDIEU, 2006, p. 38).

Em termos de criação e pesquisa, tanto nas encenações quanto no campo acadêmico, falar ao público sobre o que vejo, torna-se uma tarefa de exposição e desnudamento. Por isso, falar sobre esta pesquisa, abordando os conceitos de capital cultural, esfera e vozes é também falar sobre o que vivo e sinto.

Portanto, tanto as coisas que vivo e sinto, quanto os estudos feitos com base no referencial teórico mencionado, possibilitaram a construção do problema de pesquisa da seguinte maneira: Como o teatro adentra a esfera escolar?

O objetivo geral da presente pesquisa¹¹ é compreender as condições de entrada do teatro na escola, bem como os aspectos subjetivos dessa relação existente entre agente escolar e artista.

Os objetivos específicos são: a) verificar a relação entre capital cultural da pedagoga, vista ao longo de sua trajetória, exposta na entrevista, e b) Perceber na fala da pedagoga entrevistada aspectos que podem vir a aproximá-la ou distanciá-la de um olhar crítico em relação à entrada do teatro no ambiente escolar.

A análise foi feita a partir de uma entrevista, realizada com uma pedagoga de uma instituição de ensino estadual, participante de um projeto teatral de formação de plateia, na cidade de Curitiba – PR, no ano de 2014.¹²

Os dados foram olhados com base nas concepções bourdieusianas e bakhtinianas que também compõem o quadro teórico-metodológico da pesquisa, assim como os estudos culturais feitos a partir de Roque Laraia, Norbert Elias, Clifford Geertz e Homi. K. Bhabha, necessários para olhar os discursos numa dimensão simbólico-cultural que a própria pesquisa compreende. Com isso, pude, como pesquisadora, ser cuidadosa na tentativa de tornar a análise o menos tendenciosa possível. Entretanto, compreendo que o meu olhar sobre as coisas também provém de um processo cultural. De todo modo, tal análise auxiliou-me na percepção dessa relação complexa que ocorre no processo de recepção do teatro na escola.

Dessa maneira, optei por organizar a dissertação em duas cenas. A primeira cena recebeu o nome de *Trabalho de Mesa*¹³, que nessa conjuntura, é composta por três capítulos. O primeiro chama-se *Ensaio Laboratorial*, e trata-se de uma

¹¹ Esta pesquisa é fruto de um projeto de popularização da literatura através do teatro, que tinha como meta promover o processo de formação de plateia em escolas da rede pública estadual na cidade de Curitiba-PR, no ano de 2014. Com exceção do *Coletivo Joaquina*, opta-se por nomes fictícios para as esferas envolvidas. Com essa estratégia é possível garantir a preservação da identidade dos colaboradores, bem como, a preservação dos aspectos éticos da pesquisa. O projeto analisado será chamado de *Literatura e Cena*, e a instituição social de *Instituto de Ação Social, Arte e Cultura*.

¹² Durante a coleta de dados ocorreram três entrevistas, sendo duas com técnicos de arte de uma instituição de promoção social e artística, e, uma terceira, feita com uma pedagoga de uma instituição escolar, participante do projeto. Ao longo do percurso, viu-se a necessidade de analisar com mais profundidade a fala da pedagoga, pois nela poderiam conter as mais significativas impressões sobre o evento-teatro na escola, abordando desde a pré-produção, até os encaminhamentos posteriores ao período de pós-produção da aplicação do projeto.

¹³ Escolhi esse nome por se tratar da primeira parte. No teatro, a primeira parte do trabalho, aquela que antecede inclusive os ensaios práticos, é chamada de *Trabalho de Mesa*. É um momento em que o ator se debruça em estudos teóricos, com a finalidade de ter material (referências) para criar.

apresentação do trabalho, que compartilha com o leitor o meu olhar de pesquisadora nessas esferas que me propus a investigar.

O segundo capítulo, intitulado de *Os sentidos de cultura para falar de teatro e escola*, compreende um apanhado teórico com base nos estudos culturais, trazendo uma breve noção histórica acerca do termo. Na sequência apresenta a cultura numa concepção de origem simbólica à qual os autores se debruçam, bem como os locais onde a cultura se apresenta cotidianamente. Tal “trabalho de mesa” proporcionou-me posteriormente um diálogo prolífico entre teatro, aspectos culturais e escola.

Na sequência, segue o terceiro capítulo, denominado: *Afunilando os sentidos, os ritmos e os ânimos através dos encontros*. Com este, pretendo, como sugere o próprio nome, proporcionar encontros, entre as perspectivas bourdieusiana e bakhtiniana, com possibilidade de diálogo entre teatro, escola e o meu modo de ser e pensar todas essas questões.

Na sequência vê-se a segunda cena da dissertação, que optei por chamar de *Diálogos e Ação*. Assim, o primeiro capítulo que recebe o nome de *O ambiente e o projeto - noção sobre o campo e os entremeses da pesquisa* corresponde à visão sobre o ambiente onde a pesquisa transcorre. O segundo capítulo chamo de *Vozes do encontro entre teatro e escola*, e compreende a análise da entrevista utilizada na investigação. Por fim, temos o último capítulo dessa cena, que é a ação, feita a partir do *Capítulo Encenado*, com um subcapítulo denominado: *Memórias para chamar de minha, ou, o que é para além disso*, que apresenta ao leitor a dramaturgia resultante do processo de investigação desenvolvido ao longo dos dois anos dedicados a presente pesquisa. É válido ressaltar que tal dramaturgia foi encenada, no ato de defesa da dissertação e contou com um olhar artístico, feito por esta interprete-criadora que vos escreve, sob a direção/orientação do Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves. É uma forma de demonstrar como a pesquisa inunda meu ser e como ela toma corpo e voz artisticamente.

Por fim, em *Fecho as Cortinas, ou para além disso...* trago algumas considerações escritas sobre o que foi investigado neste estudo, entendendo que se trata de uma pesquisa ainda em andamento e, portanto, não possui caráter definitivo.

CENA I
TRABALHO DE MESA

1 PRIMEIRO CAPÍTULO: ENSAIO LABORATORIAL

A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto.(BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2009, p. 136)

Desenrolo este capítulo, apresentando inicialmente, o conceito de ensaio na perspectiva teatral, assumindo de antemão um olhar ampliado, porém não menos profundo sobre o termo. Segundo Pavis (2007, p.129), ensaio configura-se como um “trabalho de aprendizagem do texto e do jogo cênico efetuado pelos atores sob direção do encenador”.

Contudo, há de se entender que ensaio é o momento que antecede as apresentações ocorridas no evento teatral, caracterizando-se por metódicas repetições, ocorridas diferentemente em cada grupo, equipe ou companhia. Algumas vezes marcados por variações de exercícios que impulsionam o trabalho criativo e estético da obra teatral em questão.

Pode-se também compreender o termo como um momento processual, de experimentação, que visa tatear o que é gestado durante o processo investigativo criativo, sendo assim, a parte que antecede as escolhas definitivas do espetáculo. (PAVIS, 2007, p. 129).

Como atriz, participar de ensaios é algo frequente na minha rotina diária. Em alguns momentos, esses foram destinados a trabalhos específicos, com tempo pré-determinado para a conclusão, com datas fixas de apresentação, ou ainda, desenvolvidos por pura experimentação, que *a posteriori*, resultaram num trabalho cênico concreto.

A amplitude do termo ensaio é vista não somente no campo teatral. No senso comum, representa de forma genérica uma espécie de preparação para qualquer ato que tem como objetivo um tipo de apresentação pública, podendo ser organizada mentalmente ou corporalmente, ou ainda, as duas vias organizacionais podem ocorrer de forma simultânea.

Em outros casos, ensaiar pode significar testar algo, compreendendo assim um momento que precede uma ação posterior, como por exemplo, ensaio para testar algum experimento científico ou tecnológico.

Textualmente, pode ser caracterizado por apresentar uma apresentação de um assunto, seja ele filosófico, científico, político, histórico, natureza literária, etc. “De outro lado, o conceito de ensaio, no sentido mais rigoroso, depende uma um quadro referencial teórico, sistemático e coerente, que o define enquanto tal”. (PAVIANI, 2009, p.2).

Entretanto, caro leitor, esclareço que a forma de abordagem no presente capítulo não se assemelha a configuração de um ensaio aberto¹⁴, que a meu ver, expõe o ator, em alguns casos, de forma desnecessária. Por isso, ensaio vem acompanhado da palavra laboratorial, que consiste numa aproximação com a forma grotowskiana¹⁵ de se pensar o processo criativo do ator, que transponho para as linhas e entrelinhas deste texto.

Ainda que este ensaio me permita, passo a passo, partilhar com o leitor experiências, expostas em cada parágrafo, afigurando-se numa espécie de apresentação, ainda assim, o espaço entre mim e o texto, torna-se, uma espécie de laboratório. Particular, íntimo, discreto e único, entendendo que “todo enunciado, mesmo o mais simples, é um acontecimento; uma espécie de drama cujos papéis mínimos são o locutor, o objeto e o ouvinte” (AMORIM, 2004, p. 121).

Em suma, o resultado é o texto em que discorro sobre a pesquisa, a qual o leitor tem acesso, vendo-me entregue, ou, como sugere Grotowski, desnuda. Sobre essa relação escrita, processo e experiência, de forma provocativa, cito Eugênio Barba (1994), outro grande mestre do teatro na atualidade:

(...) certas palavras iluminam como relâmpagos n'água. Quando escritas mudam perigosamente sua natureza. A escritura desenrola à medida que se torna mais linear e menos verídica. A experiência em vez disso, é contiguidade de ações, de perspectivas simultâneas.

¹⁴ Modalidade de ensaio que faz parte do processo de criação cênica, onde o público assiste um espetáculo antes mesmo que este esteja finalizado. O público, neste caso, tem acesso aos pequenos segredos de uma montagem, observa muitas vezes o ator com o texto na mão, ou mesmo, o diretor na condução das cenas, que incluem paradas e repetições.

¹⁵ Jerzy Grotowsky, diretor polonês, considerado um dos grandes mestres do teatro, representativo nome do teatro no século XX. O diretor, durante seu exercício, abre mão do ensaio aberto, ou ensaio apresentação, em voga na época e ainda hoje. Propõe-nos o conceito de teatro laboratório, dessa forma, o ator poderia ampliar a sua capacidade interpretativa, aperfeiçoando as técnicas e a ética, indispensável para a excelência no trabalho. Laboratório consiste num espaço onde o ator não terá contato com o público. Neste processo de intimidade e entrega, o ator abandona suas máscaras, desarmando-se de esquemas corporais estereotipados, desnudando-se. Essa entrega não deve ser aberta ao público, pois assim, no ato de apresentação, este público deparar-se-á com um ator completo, inteiro e sem máscaras.

Quando agimos estamos diretamente presentes em diversos níveis de organização. (BARBA, 1994, p. 193).

Como já disse anteriormente, a presente investigação, partiu da minha vivência teatral, inicialmente em diversos ambientes, posteriormente com foco no público infanto-juvenil. Pouco a pouco, a entrada do teatro na escola, especificamente a particularidade presente nessa relação (considerando seus aspectos positivos, bem como as ferramentas que possibilitam tal inclusão), me foi apresentada de forma gradativa. Assumo que tal pesquisa assim se constituiu, a partir da observação desses aspectos positivos, na medida em que somente era possível mapear o que exclui, à proporção que, o que inclui revelava-se gradualmente.

Durante o desenvolvimento do projeto *Literatura e Cena*, realizado no ano de 2014, pude participar, com o *Coletivo Joaquina*, de dez montagens teatrais, todas, adaptações da literatura exigida pelo vestibular da UFPR, do referido ano. O projeto consistia em levar alguns espetáculos a três instituições de ensino da rede pública estadual¹⁶. As escolas conveniadas ao projeto cumpriam, na ocasião, um acordo feito ente o *Instituto de Ação Social, Arte e Cultura*, Governo do Estado do Paraná e instituições escolares cadastradas, que estabelecia, por parte das escolas, o

¹⁶ Esclareço ao leitor que a primeira edição deste projeto ocorreu em 2010. Ele foi por mim idealizado e proposto ao *Instituto de Ação Social, Arte e Cultura* naquele mesmo ano. O projeto foi crescendo e alcançando um público cada vez maior, tornando-se contínuo na unidade desde então. O meu impulso ao criar o projeto era proporcionar aos alunos de ensino médio, um encontro diferenciado com o teatro. Ele atenderia como uma ferramenta educacional (sim, admito, eu usei esse termo para propor o projeto, embora não concorde que o teatro é uma ferramenta, no entanto, era a única forma do contratante e das escolas aceitarem o teatro). O que vinha por trás da ferramenta é que era o objetivo principal, os alunos contemplados (oriundos de escolas públicas) com o projeto poderiam ter acesso a dez apresentações teatrais por ano, cada uma com uma modalidade diferente, trazendo diferentes estéticas, versando nas seguintes configurações: drama, tragédia, comédia, tragicomédia, clown, formas animadas, mímica total, rua, performance, hibridismos entre linguagens, entre outros. Esse empreendimento criativo colaborava diretamente com a formação artística do elenco, que tinha que estudar e se profissionalizar para atender as necessidades do projeto. Assim, os atores interessados no projeto, foram estudar: escola de mímica, aprofundar no clown, fazer curso de Tchekhov, enfim, tudo que contribuísse para que o público (que era o mesmo) tivesse um espetáculo diferente a cada apresentação. Além da apresentação, eu organizava pedagogicamente a ação, que compreendia apresentação do espetáculo, debate sobre os aspectos cênicos e processuais e roda de conversa sobre o autor, a obra, as questões históricas, políticas e sociais do texto encenado. Assim, rapidamente o projeto aumentou consideravelmente o número de atendidos, de 100 alunos iniciais, chegamos a ter plateias com mais de 300 alunos. Foi quando a unidade contratante percebeu que era hora de ampliar, para atender mais e com melhor qualidade. A sala de apresentação do instituto não comportava tantos alunos, nem dispunham de muitos ônibus para transportá-los. Com isso, chegou-se a configuração que é mencionada nesta pesquisa, o teatro indo até a escola. Durante o tempo que permaneci em Curitiba - PR desenvolvi o projeto em parceria com este Instituto. Em 2015, com a minha ida para Campinas, outra companhia passou a se dedicar a este trabalho.

cumprimento na recepção de atividades que contribuíssem para ampliar a qualidade de vida dos alunos, desdobradas nas áreas da saúde, educação e cultura.

Cada uma das três escolas contempladas recebia duas apresentações, e as quatro obras restantes eram desenvolvidas na unidade deste instituto que contratou o *Coletivo Joaquina*. Nas instalações do contratante, a apresentação não necessariamente precisava ocorrer em forma de peça, a criação e a escolha de como representar o livro, ficava ao nosso critério. Decidimos, então, fazer duas intervenções, ambas com elementos cênicos e sonoros, e, para finalizar o projeto naquele ano, duas montagens. Para o deslocamento dos alunos até o espaço de apresentação, era oferecido um ônibus, que os buscava na escola e os levava de volta assim que a atividade no instituto terminava.

Todas as apresentações/intervenções ocorridas durante o projeto eram acompanhadas de debates sobre a obra trabalhada, considerando os aspectos políticos, históricos e sociais da época de escrita do livro, além das questões estéticas utilizadas na montagem. Ocorria também um aprofundamento em relação ao tipo de linguagem desenvolvida durante a concepção para a apresentação.

Nesse contexto, as apresentações teriam palco certo, a escola pública, sem necessidade de intervenção da nossa produção, já que a distribuição dessas apresentações ficaria sob a responsabilidade do *Instituto de Ação Social, Arte e Cultura* que nos contratou, e, posteriormente, na sede da própria unidade contratante. Com isso, tanto as escolas que sedariam as apresentações, bem como os atores do *Coletivo Joaquina*, dispunham, desde o início de 2014 (uma vez que o processo de inexigibilidade¹⁷ ocorreu no final de 2013), uma agenda com as datas definidas para as apresentações, com intuito de garantir, sem contratempos, a aplicabilidade do projeto no decorrer do ano.

Investigar o teatro na escola sobre este prisma configurou-se num desafio, uma vez que não houve a necessidade de avaliar o interesse que antecede a

¹⁷ A contratação para este projeto foi feito em processo de inexigibilidade, que exclui o processo licitatório. Dessa forma, o contratado não tem a necessidade de enviar o orçamento para o contratante, e assim, concorrer com mais duas outras empresas para desenvolver o serviço. Com o processo de inexigibilidade, o contratante e o contratado negociam o preço, tendo como parâmetros valores de mercado estabelecidos pelo sindicato. Além disso, a contratação por meio da inexigibilidade é uma forma de esclarecer e justificar a contratação de um artista ou grupo, através de longos pareceres, alegando que apenas este(s) seria (m) capaz (es) de desenvolver a atividade ali estabelecida em contrato, considerando as características e especificidades do projeto, bem como as do artista ou grupo contratado.

contratação, mas sim, os desdobramentos que tal aceite acarretou durante a execução do projeto. Portanto, embora a análise tenha sido feita com base na entrevista de uma pedagoga, a pesquisa também apresentou elementos provenientes da observação, que gradualmente apontavam material que impulsionava as leituras, conforme as interações iam ocorrendo ao longo do ano nas escolas.

Tais observações foram possíveis graças ao próprio andamento do projeto, sendo este desenvolvido durante o ano de 2014, foram necessárias visitas às instituições, com conversas informais que garantiam uma preparação prévia, por parte do contratante e dos três beneficiários do projeto, visando garantir a máxima qualidade para melhor satisfação de todos os envolvidos. Em relação às instituições escolares, foi havendo a necessidade de estender o olhar para as relações que permeavam os ambientes, através dos funcionários e alunos que ali circulavam.

Neste caso, foi fundamental volver-me para as sutilezas que ocorriam com a entrada do teatro nas instituições, apoiada nos aspectos cotidianos formais, tais como, a recepção do grupo, a forma com que o local de apresentação é conservado e/ou mostrado aos atores e responsáveis pela produção, a preocupação em relação aos horários (previamente definidos), bem como, a organização dos grupos destinados à apreciação.

Outra observação ocorria simultaneamente, refiro-me agora aos aspectos informais dessa relação, que surgiam cadenciadamente à medida que precisávamos ir à instituição antes da apresentação. Tais atitudes de aproximação ou distanciamento em relação ao teatro mostravam-se sutilmente, por exemplo, no oferecimento do cafezinho, da liberdade para beber água na cozinha, ou ainda, na percepção de qual banheiro era disponibilizado para a equipe teatral utilizar.

Notas delicadas sobre o teatro na escola surgiam na fala da professora entrevistada, que pude, durante conversas informais não gravadas, ou mesmo durante a gravação da entrevista, e, posteriormente na análise, perceber algo que é exposto de forma recorrente: a imensa vontade de se levar o teatro para a escola, de forma contínua.

É possível que este fator advenha de certo tipo de pensamento de senso comum, que entende o teatro como algo positivo, no entanto, para além da afirmação de natureza comum, manifesta-se na fala, o desejo de incluir no repertório

dos alunos tal vivência. É com base no desejo declarado que investigo, pois se ele é grande, pode significar que a prática teatral, é um tanto, reduzida no ambiente em questão. Uma vez que o teatro figurasse parte integrante do sistema escolar, em forma de processo e apreciação, não haveria necessidade de almejá-lo.

Para falar de teatro no ambiente escolar, é necessário compreender, que apenas a partir do final do século passado, o teatro foi mencionado num documento oficial, precisamente na década de 1990 com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando-o componente curricular obrigatório na Educação Básica, com o objetivo contribuir para a promoção do desenvolvimento cultural dos alunos¹⁸. Em 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o teatro, bem como as demais áreas da Arte, foi mencionado como um conteúdo a ser aprendido na escola. Tal processo poderá, de acordo com os Parâmetros, ir além da sala de aula, desdobrando-se em “apreciações de múltiplas produções artística ligadas a diferentes culturas e momentos históricos” (BRASIL, 1998, p. 73).

Devido ao pouco tempo de inclusão no currículo oficial nacional, há de se compreender que a prática teatral (processual e apreciativa) ainda encontra-se em processo de construção e amadurecimento no âmbito escolar, uma vez que, incluir apresentações e processos artísticos demande, por parte das escolas, uma adequação específica, referente a horários e espaço físico. Embora exista um documento (PCN), desde 1998, que garanta a sua aplicabilidade, este, não somente apresenta lacunas no que diz respeito a processos artísticos e apreciação, bem como, explana vagamente sobre o conceito de cultura. Traz-nos ainda uma ideia reduzida sobre processo cênico, afastando-o da noção de formatividade¹⁹,

¹⁸ Em 1961, foi publicada a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a arte era mencionada apenas como algo complementar na formação, referente ao ensino de grau médio, observa-se: “atividades complementares de iniciação artística” (BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Em 1971, foi publicada a Lei nº 5.692, que fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. A mencionada lei, dita no seu artigo 7º: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.” (BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971). Ouso dizer que não se observa no documento de 1971 direcionamentos específicos para a prática do teatro em sala de aula, bem como a prática de outras linguagens. A exposição do termo Educação Artística sugere um contato genérico com a Arte, não dando conta de proporcionar, por um viés metodológico, o olhar sobre a arte em seus amplos desdobramentos: aprendizagem técnica, processo criativo e apreciação.

¹⁹ PAREYSON, Luigi. Estética. Teoria da Formatividade. (1954). Petrópolis: Vozes, Trad. Ephraim Ferreira Alves, 1993.

reduzindo, por exemplo, o ensaio de uma peça teatral aos aspectos da convivência social:

Os alunos reconhecem a escola como importante espaço de convivência com seus iguais, sentem necessidade de pertinência de buscar alternativas para manifestar seus anseios e sua cultura, ao seu grupo. **É comum solicitarem um local para se reunirem (normalmente uma sala para o grêmio)**, para produzirem jornais, **ensaiar peças de teatro**, danças, organizar campeonatos, exporem seus trabalhos. (BRASIL, 1998, p. 95, grifo meu).

Compreendo a necessidade de uma sala adequada para que sejam desenvolvidas atividades artísticas e culturais, proveniente do interesse dos próprios alunos, no entanto há de se fazer uma breve reflexão sobre os processos cênicos desenvolvidos na escola: cabe ao aluno promover momentos que ampliem o capital cultural em seu interior? Ao que parece, para os Parâmetros Curriculares Nacionais, sim.

Para além da discussão do campo curricular, ou melhor, simultaneamente à discussão, trago à tona um referencial proveniente dos estudos culturais, posteriormente proponho um diálogo sobre a cultura e o papel da instituição escolar no que diz respeito à apropriação cultural, abordando, gradualmente, a discussão do teatro e a sua relação com escola. Num segundo momento, dedico-me a aproximação com os conceitos bakhtinianos na pesquisa. Essa abordagem de apresentação conceitual, vista na sequência, corroborará com a análise feita a *posteriori*.

2 SEGUNDO CAPÍTULO: OS SENTIDOS DE CULTURA PARA FALAR DE TEATRO E ESCOLA

Dizer alguma coisa sobre algo.
(Geertz, 2014, p.209)

Neste capítulo busco fazer uma apresentação sobre cultura, considerando questões referentes à origem do termo, bem como sua propagação. Percebi, ao longo da investigação, a necessidade de me debruçar sobre os estudos culturais, visando atender as necessidades dialógicas desta pesquisa, pois, cada vez que eu pensava, falava e escrevia sobre teatro e sua relação com a escola, o termo cultura necessariamente se fazia presente.

Não pretendo aqui, neste capítulo, firmar qual concepção de cultura é a correta, ou ainda, qual deva obrigatoriamente ser utilizada para se pensar escola e teatro. Ao contrário, utilizo a perspectiva que me cabe, que cabe na pesquisa, que combina, ou, como diria a minha mãe, “que orna com tudo isso aqui”. Permito-me fazer essa brincadeira, pois é justamente no âmago dela que se mostra parte do que compreendo como cultura e sua representação simbólica.

Esclareço, que as escolhas feitas para desenvolver este capítulo não apenas buscam melhorar o diálogo à que a pesquisa se propõe, mas para além desse diálogo, tais escolhas me desvendam. Ao optar por utilizar Geertz (2014) e sua dimensão simbólica de cultura, pude aproximar-me do pensamento bakhtininano que sustenta a investigação.

Ao me envolver com a noção de cultura apontada por Bhabha (1998), posso dialogar com os aspectos sociais, firmemente representados por Pierre Bourdieu, que tanto contribuiu para o andamento do trabalho.

Embora, por vezes, sejam diálogos tensos, tornam-se suaves na medida em que nos abrimos para o próprio diálogo. Então, para que essa conversa seja mais atraente, optei por trazer a construção histórica e etimológica da cultura, tomando como referência o livro *Cultura: um conceito antropológico* (1986) de Roque Laraia e *O Processo civilizador I* (1994) de Norbert Elias. Na sequência fiz uso da perspectiva simbólica sobre cultura apresentada por Clifford Geertz, a partir do livro *As*

interpretações da Cultura (2014) e fechando esse bloco sobre cultura, utilizo a criticidade de Homi K. Bhabha, com a obra *O local da cultura (1998)*.

A segunda parte deste capítulo apresenta as teorias bourdieusianas e bakhtinianas em diálogo com a esfera teatral e escolar, amplamente utilizadas na pesquisa.

2.1 A CULTURA E A SUA DINAMICIDADE DENTRO DA PRÓPRIA CONCEPÇÃO DE CULTURA: BREVE NOÇÃO HISTÓRICA E ETIMOLÓGICA ACERCA DO TEMA, OU, CANÇÕES PARA SE DIZER QUEM É.

*É que a viola fala alto no meu peito humano, e toda
moda é um remédio pro meu desengano, é que a
viola fala alto no meu peito, mano, e toda mágoa é
um mistério fora desse plano. Pra todo aquele só
fala que eu não sei viver, chega lá em casa pruma
visitinha que no verso do reverso da vida inteirinha,
há de encontrar-me no cateretê”*

(Rolando Boldrin – Vide, Vida, Marvada)

Começar um capítulo sobre cultura se faz necessário de antemão, pois é também com base na perspectiva cultural que este trabalho se estrutura. Para entender os processos pelos quais o teatro passa ao adentrar o universo escolar, uma conversa com autores que dialogam sobre o termo cultura auxiliará a análise que ocorrerá posteriormente.

Contudo é preciso esclarecer o pensar sobre cultura e seus significados, suas perspectivas, o que provoca em mim lembranças, algumas antigas, outras nem tanto. Por isso, permito-me lembrar. Mas o fato é que cada uma delas possui um significado, podendo ou não, em algum momento específico, ser compartilhada. Assim, poderão gerar outros significados, tanto para mim, que falo, quanto para os que me escutam.

Não necessariamente que as minhas lembranças sejam marca representativa sobre o que é ou o que não é cultura, não é isso. Acontece que é justamente por

pensar nos significados, é que posso aqui, no presente texto, relacionar o aspecto simbólico que este ato propõe, com uma perspectiva que será abordada neste capítulo mais adiante. Não as lembranças em si me fazem acionar a perspectiva para esclarecer ao leitor, não é isso, mas o fato do próprio termo proporcionar-me tais momentos é que me permito visitar autores para perceber qual me cabe mais para esclarecer aqui a natureza da cultura e sua relação com a presente pesquisa.

Como já foi mencionado, o termo cultura será amplamente usado nesta pesquisa, uma vez que a noção de capital cultural, que em suma, parte de um sentido de cultura, exposta na teoria bourdieusiana, é aqui, base para compreender alguns aspectos da relação entre a escola e o teatro.

Sendo assim, falar sobre cultura pressupõe esclarecer algumas questões, não somente expostas na acepção etimológica do termo, mas principalmente entendê-lo a partir de uma evolução histórica vivenciada ao longo os anos, na tentativa de compreender sua natureza como sendo fruto desse processo.

Não me proponho aqui expor a natureza do termo cultura de forma linear, uma vez que se trata ainda de uma discussão em andamento, aberta e claramente desenhada por diversas perspectivas e diferentes campos de saberes.

Proponho então, uma conversa entre autores dos estudos culturais que facilitarão a compreensão numa abordagem que relaciona cultura e a noção de significados, mesclando com as explicações sobre os aspectos históricos necessários para um possível entendimento.

Compreendendo que o sentido de cultura é amplo e, como esclarece Laraia (2006), é possível perceber que, independente da época que ele é usado, suas manifestações podem adquirir um aspecto ambíguo, buscando responder aos questionamentos e interesses das pesquisas e investigações em que estão inseridas.

Para falar de cultura, Laraia (2006) nos esclarece os antecedentes históricos do termo:

No final do século XVII e no princípio do seguinte, o termo *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *Civilization*, referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832 -1917), no vocábulo inglês *Culture* que, “tomado seu amplo sentido etnográfico

é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. (LARAIA, 2006, p. 25).

Aprofundando a discussão sobre os termos cultura e civilização, Elias (1994), esclarece a natureza do sentido exposto no emprego das palavras *Zivilization* e *Kultur*. Segundo o autor, tanto os franceses como os ingleses compreendem o termo, *Zivilization*, como um conceito capaz de resumir e expressar o orgulho de suas nações sobre os feitos relacionados ao progresso. Já numa perspectiva alemã, o termo representaria algo capaz de propiciar utilidade, no entanto, não é visto como principal, pois corresponderia apenas à exterioridade dos indivíduos. Seria, portanto na palavra *Kultur*, que figuraria para os alemães, o orgulho pelos seus próprios feitos, pela sua própria essência.

Apresentando uma explicação mais detalhada dos termos e como eles são aplicados nas sociedades mencionadas, Elias (1994) dilucida:

O conceito francês e inglês de civilização pode se referir a fatos políticos ou econômicos, religiosos ou técnicos morais ou sociais. O conceito alemão de *kultur*, alude basicamente a fatos intelectuais, artísticos e religiosos e apresenta uma tendência de traçar uma linha divisória entre fatos deste tipo, por um lado, e fatos políticos, econômicos e sociais por outro. (ELIAS, 1994, p. 24).

Entretanto, há de se esclarecer a natureza cíclica dos dois termos, segundo o autor, “civilização”, expressa diretamente um impulsionar, relacionado à noção de constante movimento, de forma incessante, ou como é por ele enfatizado, algo que apresenta a ideia de estar sempre indo “para frente”. Em contrapartida, o conceito alemão *Kultur*, pressupõe uma relação diferenciada com a noção de movimento. De acordo com Elias (1994), o conceito alemão delimita, uma vez que compreende os produtos humanos “na qual se expressa a individualidade de um povo”. (ELIAS, 1994, p. 25).

A partir dessa breve explicação, pode-se perceber que a própria divergência sobre os termos *civilization* e *kultur*, vista nas nações da França, Inglaterra e Alemanha, demonstram a maneira pela qual as questões culturais (de ordem política e social) são tratadas em cada território. Uma vez que essas esferas teriam pesos distintos nesses lugares, as significações de cada evento, bem como as

considerações, tanto sobre questões objetivas tanto como as sutis, também se mostram dessemelhante.

Em outras palavras, Elias (1994) considera que:

Conceitos como esses dois tem algo do caráter de palavras que ocasionalmente surgem em algum grupo mais estreito, tais como família, seita, classe escolar ou associação, e que dizem muito para o iniciado e pouquíssimo para o estranho. Assumem base na forma de experiências comuns. Crescem e mudam com o grupo do qual são expressão. Situação e história do grupo refletem-se nelas. E permanecem incolores, nunca se tornam plenamente vivas para aqueles que não compartilham tais experiências, que não falam a partir da mesma tradição e situação. (ELIAS, 1994, p. 26).

Para exemplificar, cito a minha relação com um instrumento de percussão, a caixa. Sou caixeira, portanto porto uma caixa do Divino Espírito Santo. Um tambor de origem portuguesa, de pequeno porte. A tradição das caixeiras é de origem maranhense, e, tive contato aprofundado com cultura das caixeiras no interior do estado de São Paulo, em Campinas, em meados de 2015. Ser caixeira, atualmente, pode ser entendido como uma relação direta com aquela que porta uma caixa. Temos também o compromisso de saudar o Divino durante as festas do Divino Espírito Santo e os santos nos folguedos juninos.

É através da caixa do Divino, dos cantos sagrados, que prestamos honras ao Divino Espírito Santo, bem como às santas católicas, tais como, Nossa Senhora do Rosário, Nossa Senhora da Guia e Senhora Sant'Ana, e também às divindades de origem africana Oxum, Iansã e Nanã, entre outras.

Existe, porém, a parte profana do trabalho, na qual tocamos o coco, o maracatu, o afoxé e o cacuriá. Toda a parte profana é também conhecida como: as brincadeiras das caixeiras. Em alguns momentos levamos ao público o trabalho com a representação sagrada, e em outros a parte profana. O fato é que esse instrumento, a caixa, pode ser encontrado em outras esferas da cultura popular brasileira. É comum artistas-pesquisadores, desenvolverem trabalhos de pesquisa e muitas vezes se apropriarem da tradição no próprio trabalho artístico. De fato, a relação sagrada da caixa com o Divino Espírito Santo pode não estar presente nos referidos trabalhos, ainda assim, é preciso considerar que como caixeira, sempre que vejo a caixa lembro-me dos ritos dos quais participo. É inevitável.

E digo mais, sendo caixeira, em qualquer parte do mundo se alguém cantar “Senhora Sant’Ana das Lavadeiras” vou saber que esse sujeito, minimamente, teve contato com a cultura maranhense, mais especificamente com a cultura das caixeiras. Senhora Sant’Ana das Lavadeiras é um hino. Não é possível ser uma caixeira do Divino Espírito Santo sem conhecer essa música.

Assim sendo, a relação que tenho com o toque e com o tambor difere totalmente com a de alguém que não possui essa vivência, mas, em termos de sentido está muito mais próximo de se relacionar com a percepção de alguém que é caixeira, ou ainda, conhece o trabalho das caixeiras, ou mesmo possui conhecimento ou vivência sobre a cultura maranhense.

Portanto, no intuito de mostrar-lhes a tradição à que me refiro, descrevo abaixo a música, Senhora Sant’Ana das Lavadeiras:

Senhora Sant’Ana ao redor do mundo,
Por onde ela passa deixa uma fonte.
Quando os anjos passam bebem água dela
Que água tão doce, ó senhora tão bela.
Encontrei Maria na beira do rio
Lavando os paninhos do, seu bento filho.
Maria lavava e José estendia
Menino Chorava do frio que sentia
Calai meu menino, calai meu amor
Que a faca que corta não
Dá “táio” sem dor.
(Domínio Público)

Embora eu seja caixeira, o sentido que essa música me traz, difere-se do das caixeiras do Maranhão, uma vez que dentro da tradição popular brasileira, essa, assim como outras tantas, é denominada uma música de trabalho. De acordo com a tradição popular, há quem diga que era comum algumas mulheres cantarem durante os afazeres, mais especificamente enquanto lavavam roupas no rio, por isso o título, Senhora Sant’Ana das Lavadeiras.

Há de considerar que, cantar e lavar roupa no rio, a mim não faz sentido, ou melhor, não tem o mesmo sentido que tem para aquelas que mantiveram ou mantêm essa ação como costume, rito, ou rotina diária. No entanto, a simples relação com o toque sagrado que a música representa, devido à própria manifestação do toque na caixa, que foi como a conheci, é que me sugere significados.

Pensando nos sentidos e nos significados apreendidos, é possível chegar a esfera de ação, considerando a dimensão do trabalho executado, no caso, o lavar roupas. Observando essa organização, posso dizer que uma ação ocorre num determinado espaço de tempo. É, portanto, nessa escala de tempo de afazeres que o homem cria uma própria interpretação, motivação e aproveitamento desse tempo. No caso das lavadeiras, essa representação simbólica se dá através da música entoada. Para esclarecer melhor compreensão entre significado, ação e tempo, numa perspectiva histórico-cultural, recorro a Jörn Rüsen (2014):

A cultura do ser humano está instalada no lapso de tempo da sua conduta de vida que ele precisa preencher interpretativamente. Para conseguir isso, sua própria consciência está temporalmente direcionada mediante uma *interpretação complexa entre memoração e expectativa*. (RÜSEN, 2014, p. 260, itálico do autor).

Com base nessa noção de *memoração* e *expectativa* é que se pode explicar de forma aprofundada o motivo pelo qual a música Senhora Sant'Ana das Lavadeiras possui significados distintos para quem a escuta. Segundo o autor, o passado relaciona-se com a memoração, conseqüentemente o futuro tem ligação direta com o termo expectativa, “e ambos estão imbricados em cada efetuação vital que se dá no tempo presente” (RÜSEN, 2014, p. 261). Dessa forma, o autor sugere que tudo que o ser humano faz está num campo de tensão temporal que situa-se entre *memoração* e *expectativa*. É nessa dimensão de tempo, que para o autor se forma a noção de sentido, assim, cada pessoa, o forma de acordo com as experiências adquiridas nos grupos sociais pelos quais navega ao longo de sua trajetória, pois:

A dimensão interna da orientação pessoal costuma ser acessada e interiorizada com a categoria da identidade. Com referência ao

tempo, identidade representa a proporção exata da coerência de que os seres humanos necessitam, na mudança temporal da autocompreensão humana, para orientados na cultura, na determinação de sentido, podem dar conta do seu sofrimento e conferir intencionalidade ao seu agir. (...) Essa identidade permite situar socialmente os sujeitos. Com suas concepções de coerência, eles se delimitam em relação a outros, ganhando significância social mediante o pertencimento. (RÜSEN, 2014, p. 268).

Nesse sentido, é possível compreender como cada pessoa dá um significado a determinada coisa, ou como as coisas vão, ao longo do tempo adquirindo significados diferentes, Esse fato vai além de compreender que a música Senhora Santa'Ana das Lavadeiras possui significado diferente para os que escutam, esse fator relacionado ao pertencimento está intimamente ligado aos aspectos simbólicos existentes em nossa cultura, que geram significados para cada pessoa. As duas forças acontecem concomitantemente, geramos significados e o significado se faz presente e a partir desse mecanismo, o homem adquire material simbólico para sentir-se pertencente a um determinado grupo. Sobre essa dimensão simbólica da cultura, veremos mais adiante.

2.2 O GRANDE PASSO: O DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE CULTURA

A partir do olhar de Edwuard Tylor (1832-1917) sobre cultura, o termo passa a ser, segundo Laraia (2006), algo que amplia as noções sobre as realizações humanas, uma vez que a disseminação desse termo, nessa perspectiva tyloriana, se opõe a ideia de conhecimento estritamente relacionado a predisposições genéticas, ou fatores biológicos. Nessa nova perspectiva apontada por Edward Tylor, a aquisição cultural, se mostra eternamente num complexo processo de apropriação, onde o indivíduo apreende os aspectos culturais de um grupo na medida em que pode se relacionar com ele.

Após esse impulso inicial que Edward Tylor lança no campo da antropologia, muitos outros autores se debruçaram nos estudos culturais, aprofundando ainda mais a noção de aquisição e relação do homem com o meio, nesse processo de aprendizado cultural.

Isso se dá, devido ao fato de Tylor ter formulado uma minuciosa observação e análise capazes de sistematizar leis sobre o processo cultural e sua evolução, como

esclarece Laraia (2006). Embora tenha impulsionado um salto investigativo no campo da cultura, ainda assim Tylor desenvolvia metodologicamente suas pesquisas sob a ótica evolucionista darwinista, o que faz com que em alguns aspectos, seu pensamento seja considerado por alguns pesquisadores, que vieram *à posteriori*, um tanto reacionário.

Nesse sentido, tal pensamento tyloriano tende para o evolucionismo unilinear, compreendendo as instituições da seguinte maneira:

Elas se sucedem em séries substancialmente uniformes por todo o globo, independentemente de raça e linguagem – diferenças essas que são comparativamente superficiais –, mas moduladas por uma natureza humana semelhante, atuando através das condições sucessivamente mutáveis da vida selvagem, bárbara e civilizada. (LARAIA, 2006, p. 33).

Em contraposição à visão unilinear, Laraia (2006) nos esclarece que é com base na teoria de Franz Boas (1858 – 1949) que se observa uma reação direta ao evolucionismo. Ele foi responsável por desenvolver a escola cultural americana, ou, também conhecida como particularismo histórico, “segundo a qual cada cultura segue seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou”. (BOAS *apud* LARAIA, 2006, p. 36). Assim, Franz Boas institui uma nova forma de investigação, que consiste na comparação dos resultados, atentando para a análise dos estudos históricos das culturas, do meio ambiente e também, considerando os efeitos das condições psicológicas envolvidas na conjuntura a ser investigada.

Com isso, o desenvolvimento do conceito de cultura vai aos poucos tomando corpo e atingindo uma dimensão que rompe totalmente com o determinismo biológico. Segundo Laraia (2006) é na perspectiva apontada por Alfred Kroeber (1876 – 1960), que é possível observar uma ruptura com os padrões, até o momento, estabelecidos sobre aspectos culturais, que pareciam estar no meio do caminho da ruptura.

Laraia (2006) ao explicar a noção de Kroeber sobre homem, cultura e meio, nos aclarando da seguinte maneira:

Para se manter vivo, independente do sistema cultural ao qual pertença, ele tem que satisfazer um número determinado de funções vitais, como a alimentação, o sono, a respiração, a atividade sexual

etc. Mas, embora estas funções sejam comuns a toda humanidade, a maneira de satisfazê-las varia de uma cultura para outra. É esta grande variedade na operação de um número tão pequeno de funções que faz com que o homem seja considerado um ser predominantemente cultural. Os seus comportamentos não são biologicamente determinados. A sua herança genética nada tem a ver com as suas ações e pensamentos, pois todos os seus atos dependem inteiramente de um processo de aprendizado. (LARAIA, 2006, p. 37).

Nesse momento, o rompimento com a noção biológica de cultura dá lugar ao processo de aprendizado, afirmando que o homem é um ser cultural, capaz de assimilar novos costumes, ou ainda, criar os seus próprios. Com esse olhar sobre cultura, o autor apresenta uma noção de que o homem evoluiu de maneira a superar o orgânico, totalmente liberto da natureza, sendo, portanto, o fazedor, o criador do seu processo evolutivo pessoal e coletivo, legitimando-se como um ser adaptável, alastrando-se por toda a extensão terrestre.

Nesse sentido, a própria noção de instituição unilinear apresentada pela teoria tyloriana é ultrapassada, uma vez que as instituições, não podem ser iguais em toda a extensão terrestre, pois em se tratando de criar seus próprios processos evolutivos, o homem assim o faz de acordo com o meio, e com o grupo social em que vive.

O homem é então criador do seu processo evolutivo na medida em que se relaciona com o meio, podendo ser e desenvolver qualquer atributo independente da origem genética. É também a partir dessa ruptura em relação ao pensamento determinista que é possível olhar os aspectos culturais de forma mais sutil, interpretando-os. Tal abordagem é também crítica, pois, perceber os aspectos culturais sobre este prisma, é dizer que não mais faz sentido dar lugar aos aspectos hereditários relacionados a algumas faculdades, tais como tocar piano ou falar idiomas, ou ainda, outras faculdades diretamente ligadas ao domínio cultural. A partir dessa perspectiva, cai por terra a noção de uma transmissão genética, ou seja, dizer que alguns atributos são herdados biologicamente, não corresponde à visão de que a cultura é cumulativa, processual.

É, portanto, o processo de aprendizagem, relacionado às condições que o meio oferece, o fator responsável por determinar as questões comportamentais, profissionais e artísticas de um indivíduo.

Assim, é possível compreender melhor essa questão da seguinte maneira:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade. (LARAIA, 2006, p. 45).

Logo, posso dizer que não é com base numa concepção evolucionista que venho aqui expor o conceito de cultura que pretendo usar como referência nesta pesquisa, de fato, o breve apanhado histórico, serviu para que fosse possível situar o leitor acerca do desenvolvimento do termo cultura.

A concepção que me interessa é de origem simbólica, tendo em vista todo o aspecto interpretativo das questões culturais presentes neste estudo.

2.3 A CONCEPÇÃO SIMBÓLICA DE CULTURA EM CLIFFORD GEERTZ, OU, O CARÁTER PÚBLICO DA CULTURA E SEUS FARTOS SIGNIFICADOS

Sendo assim, a perspectiva apontada por Clifford Geertz sobre cultura é que será de grande auxílio para o entendimento sobre do termo, bem como a sua relação nas esferas que decidi investigar: teatro e escola.

Geertz (2014, p.4), defende o conceito de cultura como sendo algo “(...) essencialmente semiótico. Afirmando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu (...)”.

Com base nessa noção de significado é que o autor afirma que a cultura é algo público, pois esclarece a natureza do significado, explicando que este assim o é, ou seja, público. Não somente a cultura (como elemento capaz de apreender e dinamizar esses significados), mas aprofundando a discussão, Geertz (2014) nos aponta que tanto os atos culturais, bem como, a apreensão e a utilização das formas simbólicas, desde a sua construção “são acontecimentos sociais como quaisquer outros; são tão públicos como o casamento e tão observáveis como a agricultura”. (GEERTZ, 2014, p. 68)

Portanto, para Geertz (2014), a cultura é pública e recheada de significados, assim sendo a define da seguinte maneira:

A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; **ela é um contexto**, dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é descritos com densidade. (GEERTZ, 2014, p. 10, grifo meu).

Nesse sentido, torna-se mais honesta e justa a noção de cultura apontada a partir de uma ótica interpretativa desses símbolos públicos, atento aos significados que estes podem apresentar que, segundo o autor, variam de acordo com o tipo de vida no qual os padrões culturais emergem.

Geertz (2014) esclarece que as formas culturais se articulam a partir da ação social (expresso nos fluxos comportamentais), surgindo assim os significados, com base nos papéis desempenhados dentro de determinados contextos sociais. Dessa maneira, o autor sugere que as formas que compõe a sociedade é que constituem a cultura.

Assim sendo, esses sistemas simbólicos podem ser compreendidos da seguinte maneira:

No que concerne aos padrões culturais, isto é o sistema ou complexo de símbolos, o traço genérico de primordial importância para nós, aqui, é que eles representam fontes extrínsecas de informações. Com “extrínseco” quero dizer que – ao contrário dos genes, por exemplo – eles estão fora dos limites do organismo do indivíduo e, como tal, neste mundo intersubjetivo de compreensões comuns no qual nascem todos os indivíduos, no qual eles seguem carreiras separadas e que persiste após a sua morte (GEERTZ, 2014, p.68).

Compreendo o que é exposto pelo autor, que os símbolos podem ser capazes de modelar o mundo, isto se deve ao fato da interpretação existente com base no olhar que se tem sobre o símbolo. Eles o moldam na medida em que, segundo Geertz (2014), induzem um arcabouço de disposições²⁰ a serem seguidas, tais como: capacidades, tendências, habilidades, hábitos, rotinas, compromissos, e assim por diante.

²⁰ Falarei mais adiante de forma mais aprofundada sobre o termo disposição e sua aplicação dentro desses esquemas simbólicos impostos pela religião.

Há de se esclarecer, que dentro desse esquema interdependente de relações entre sujeito, meio e disposições, existe uma zona de probabilidade na qual o indivíduo pode estar inserido ao praticar alguma ação, ou seja, dizer que existem disposições a serem seguidas, não necessariamente representa a rigidez para que a ação seja seguida. Trata-se, portanto de uma probabilidade ou uma ocorrência que pode existir numa determinada circunstância, levando-se em consideração o contexto da ação.

2.4 GEERTZ E A SUA ANÁLISE CULTURAL DA RELIGIÃO, OU, A NOÇÃO DE SÍMBOLOS CULTURAIS COM BASE NOS SISTEMAS RELIGIOSOS

É com base no estilo de vida que se percebe a apresentação do conjunto de símbolos que são adotados numa sociedade, indo mais adiante, o autor afirma que tais símbolos ordenados formam o sistema religioso, que de certa maneira, determinam como a vida deve ser vivida.

Com isso, o indivíduo que não cumpre tais normas de tom moral-estético, impostas por esse conjunto de símbolos, pode ser visto como um ser errante, dissociado dos padrões pré-estabelecidos como aceitáveis.

Para esclarecer esse aspecto, Geertz (2014) elucida:

Para aqueles comprometidos com ele, tal sistema religioso parece mediar um conhecimento genuíno, o conhecimento das condições essenciais nos termos das quais a vida tem de ser necessariamente vivida. Particularmente onde esses símbolos não são criticados, histórica ou filosoficamente, como acontece na maioria das culturas do mundo, os indivíduos que ignoram as normas moral-estéticas que os símbolos formulam, que segue um estilo de vida discordante, são vistos não tanto como maus, mas como estúpidos, insensíveis, ignorantes ou, em casos de infrações extremas, como loucos. (GEERTZ, 2014, p. 95).

Com essa observação, Geertz afirma que o sistema religioso é o fator principal que rege, ou melhor, sistematiza o modo de viver de um povo.

Trazendo a discussão para o campo da escola, arrisco dizer que tal instituição também propõe uma forma, um estilo de conduta no que confere ao estilo de vida.

Se por ventura um indivíduo foge à regra, este é visto como um problema, um ser que precisa ser corrigido.

Ainda no pensamento sobre a escola e esse cruzamento de cultura, há de esclarecer que os esquemas simbólicos podem ser formados de acordo com o ambiente, sendo assim, há esquemas em cada espaço escolar, por exemplo: é preciso ser descontraído no intervalo ou na aula de arte, entretanto não se vê com bom tom ter descontração na aula de matemática. O que eu quero dizer é que, embora Geertz (2014) aponte que no sistema religioso essa ordenação pode ser facilmente vista, compreendo que a instituição escolar também oferece essa possibilidade.

Uma vez que o indivíduo não se enquadra nesses esquemas, ele é visto como um indivíduo em fuga, uma ovelha desgarrada, que precisa ser colocada no rebanho.²¹

Entretanto a própria noção de símbolo deve ser vista com cuidado, uma vez que, segundo Geertz (2014), o uso do termo é tão amplo quanto o da cultura, revisitado por um leque de linhas de pensamento.

Esclareço então, a natureza da perspectiva apontada pelo autor sobre símbolo, que confere como sendo tudo aquilo que está aberto para “(...) formulações tangíveis de noções, abstrações da experiência fixada em formas perceptíveis, incorporações concretas de ideias, atitudes, julgamentos, saudações ou crenças.” (GEERTZ, 2014, p. 68).

Dessa forma, o autor delinea um paradigma com intuito de lidar com os significados: a visão de mundo e o *ethos* de um povo, que se retrata da seguinte maneira:

Na crença e na prática religiosa, o *ethos* de um grupo torna-se intelectualmente razoável porque demonstra apresentar um tipo de vida idealmente adaptado ao estado de coisas atual que a visão de mundo descreve, enquanto que a visão de mundo torna-se

²¹ Um exemplo dessa percepção pode ser observado no filme de 1959, OS INCOMPREENDIDOS (Les quatre cents coups), dirigido por François Truffaut. O ambiente principal é a escola, que apresenta ao longo do filme, a partir de enunciados, uma ligação com a esfera familiar e a noção de princípios norteadores com respeito à conduta social, apresentada a partir de esquemas simbólicos, que são gradativamente desnudados no filme, ao colocar o espectador defronte as variantes da relação vivenciada pelo protagonista Antoine Doinel, seu professor, seu melhor amigo, sua mãe e um padrasto.

especialmente bem arrumado para acomodar tal tipo de vida. (GERRTZ, 2014, p. 67).

Nesse sentido, segundo o autor, os próprios símbolos religiosos estabelecem uma congruência harmônica, fazendo com que a religião e uma espécie de ordem cósmica se ajustem, com intuito de legitimar um tipo de visão de mundo, desdobrando-se conseqüentemente num estilo de vida. Dessa forma, Geertz (2014), parte diretamente para uma definição de religião, reduzindo assim o paradigma.

Para ele, religião é definida como um sistema de símbolos, que através da formulação de conceitos, estabelece rígidas, poderosas, e profundas *disposições* e *motivações* nos homens. Tais conceitos possuem como pilar uma determinada ordem de existência, que é geral. Assim, a partir do momento em que o indivíduo absorve tais concepções, as *motivações* e *disposições* tomam um caráter realista, tendo a dizer, inquestionável.

Esclarecendo a natureza dos termos motivação e disposição, Geertz (2014) sintetiza da seguinte maneira:

A diferença principal entre disposições e motivações que, enquanto essas últimas são qualidades vetoriais, as primeiras são apenas escalares. Os motivos têm um molde direcional, um certo caminho amplo, gravitam em torno de certas consumações geralmente temporárias. As disposições, porém, apenas variam em intensidade: elas não levam coisa alguma. Elas surgem em certas circunstâncias, mas não respondem a quaisquer fins. (GEERTZ, 2014, p. 72).

Assim, existe, segundo o autor, uma distinção clara entre os termos, disposições e motivações, considerando que a segunda, as motivações, tornam-se significativas, com base nos fins para as quais criadas e direcionadas, já as disposições tornam-se significativas a partir das condições de seu surgimento.

Como já mencionei anteriormente, na prática, disposições seriam as tendências ou propensões a serem seguidas, por isso seu significado aparece se considerarmos as condições do seu surgimento, pois uma vez se tratando de disposições, esses compromissos, hábitos ou habilidades a serem reproduzidos, não necessariamente precisam ocorrer. Por exemplo, o fato de ser brasileira não necessariamente quer dizer que eu deva saber sambar, ou indo além, mas não muito incomum o tipo de comentário, o fato de ser mulher brasileira e negra, não quer dizer necessariamente que eu deva ser passista de escola de samba.

Considero, portanto, que algumas questões, quando se colocam rígidas no campo das disposições, podem inclinar para uma espécie de preconceito, mascarado de senso comum.

Embora a discussão aqui não seja sobre preconceito e sim sobre cultura, a própria noção sobre cultura aqui abordada, faz com que este e outros termos, esporadicamente apareçam no texto, como forma de processo reflexivo.

Entretanto, voltando às questões culturais, atentemo-nos para a motivação, que diferentemente da disposição, pode ser entendida como um caminho persistente, sendo uma espécie de inclinação que colabora para agir ou sentir de uma determinada maneira.

Recorro à exemplificação de Geertz (2014) para concluir essa questão:

Assim, quando dizemos que um homem é religioso, ou seja, motivado pela religião, isto é pelo menos parte – embora apenas uma parte – do que desejamos dizer. (...) ele quando estimulado de maneira adequada, tem uma suscetibilidade a certas disposições, disposições que às vezes englobamos sob rubricas tais como ‘reverente’, ‘solene’ ou ‘devoto’. (GEERTZ, 2014, p. 71).

Contudo, todos esses esquemas simbólicos criados pela religião, só se mantêm graças à dependência que os homens têm em relação a esses próprios símbolos e sistemas. Sendo assim, para o autor, a religião é responsável (graças a esse cabedal de signos), por estabelecer uma ordem, onde tudo é explicado a partir desses esquemas de símbolos.

De acordo com Geertz (2014), é com base nos rituais que se legitima a autoridade da religião, conferindo-lhe um poder, uma espécie de influência sobre as pessoas. Seria, portanto o rito, um mecanismo controlador de manutenção não somente da tradição, mas da própria simbologia apresentada e perpetuada ao longo dos anos. Nesse sentido:

(...) são principalmente os rituais mais elaborados e geralmente mais públicos que modelam a consciência espiritual de um povo, aqueles nos quais são reunidos, de um lado, uma gama mais ampla de disposições e motivações e, de outro, de concepções metafísicas. Utilizando um termo muito útil introduzido por Singer, podemos chamar essas cerimônias totais de “realizações culturais (...)” (GEERTZ, 2014, p. 83).

Deste modo, é necessário destacar que para o autor, a influência simbólica que a religião exerce sobre os indivíduos se desenvolve, de forma prática, na esfera cotidiana, que é o local onde pode se observar a visão de mundo legitimada por esses símbolos. Destarte, segundo o autor, somente a partir desse olhar aprofundado sobre esses esquemas simbólicos, propostos pela religião, é que se pode perceber o modo de vida do indivíduo, pois uma parte da experiência do indivíduo é significada com base nesse arcabouço de ideias gerado por tais esquemas.

2.5 OS EMBATES CULTURAIS: DIVERSIDADE CULTURAL X DIFERENÇA CULTURAL (E O PENSAMENTO VOA LONGE)

Pois bem, é certo que a noção de cultura usada nesta pesquisa tem como base o pensamento norteador apontado por Clifford Geertz (2014), no que se refere à cultura como uma zona opulenta de símbolos. Entretanto, para entender os modos pelos quais a cultura se manifesta socialmente, utilizo a base teórica apontada por Homi K. Bhabha (1998), que apresenta a relação de poder através da investigação que visa compreender como os discursos são construídos. Logo, é com base nessa investigação, que o autor busca entender e interpretar os enunciados utilizados para atestar a superioridade de uma cultura em detrimento de outra.

Para o autor alguns processos históricos e discursos são construídos na esfera em que se articulam as diferenças sociais. Essa esfera seria uma zona de fissura, um local chamado de “entre lugares”.

Sobre isso, Bhabha (1998) nos explica:

Esses ‘entre lugares’ fornecem terrenos para elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação no ato de definir a própria ideia de sociedade. (BHABHA, 1998, p. 20).

Todavia, entendo que a elaboração à que ele se refere se trata de um processo contínuo, que visa, ao final da jornada, premiar com uma posição dominante nas relações de poder, um desses grupos que se colocam em disputa.

Ora, dessa forma, novos signos são criados, e seguindo a lógica de dominação simbólica bourdieusiana (BOURDIEU, 2013), é possível supor que há uma manobra por parte daqueles que os produzem.

Essas novas configurações simbólicas, plantadas individualmente ou coletivamente, podem estar diretamente ligadas aos aspectos religiosos, como assume Geertz (2014), ou ainda, podem ser gerados por enunciados, ditos e reditos nos discursos que se propagam cotidianamente.

Tal condição me faz pensar sobre os termos e seus significados. Eu diria que os termos não existem, são criados para atender interesses de alguns grupos, àqueles que se estabelecem nessa rede interdependente de relações.

Seguindo essa ideia poderia dizer que a própria noção de preconceito em si não existe, o que existe é a construção do termo, subsequentemente a da ação, construída e reforçada pelos discursos, ou seja, não é possível ver o ato preconceituoso numa relação onde os indivíduos ainda não tiveram contato com o termo. Por exemplo, suponhamos que duas crianças estejam brincando, ambas possuem capital econômico distinto, no entanto, a brincadeira se desenrola de forma típica. Elas agem de maneira análoga em relação à própria brincadeira e ao mundo que as cerca.

Há de se esclarecer que, a compreensão de que são de classes diferentes se dá muito mais por uma observação externa do que interna, ou individual, uma vez que, nesse contexto (falo aqui de pequena infância), a noção de que o outro possa pertencer a um grupo distinto é ainda um tanto vaga e imprecisa, ou mesmo inexistente. Tal pensamento é ao longo dos anos reforçado pelos diálogos, pelos gestos e hábitos do grupo que as cercam. Até então, nada de novidade, pois já tratamos sobre a noção de que o homem é um ser cultural e suas atitudes e modos se desenvolvem no decorrer da vida, apreendendo os sentidos das coisas que as cercam. Assim, complemento dizendo que as ideias são continuamente redefinidas, bem mesmo como as próprias definições acerca das coisas, pessoas e fatos.

Sobre isso, é possível observar com mais exatidão na seguinte explanação:

Os próprios conceitos de culturas nacionais homogêneas, a transmissão consensual ou contígua de tradições históricas, ou comunidades étnicas “orgânicas” – *enquanto base do*

comparativismo cultural -, estão em profundo processo de redefinição. (BHABHA, 1998, p. 24 – itálico do autor).

Contudo, reforço que tudo isso não passa de uma provocação, que auxiliará posteriormente na discussão acerca da cultura e seus desdobramentos.

Desse modo, considero que o que é inerente à natureza humana é a capacidade de criar: termos, expressões, qualidades, julgamentos, histórias, memórias, empasses, argumentos, vida, morte e assim por diante. A capacidade de criar existe, mas os termos em si não. Eles correspondem a um emaranhado de enunciados que dão voz aos interesses individuais ou coletivos.

De fato, isso não é surpreendente por ser óbvio demais, no entanto a obviedade às vezes é mascarada de senso comum, que entendo como mais um artifício para tirar a atenção de questões significativas, mas falarei disso mais adiante quando me reportar diretamente ao teatro e suas colocações no universo escolar²².

Faço essa reflexão justamente para falar sobre as questões culturais e as relações de poder que imperam para definir que tipo de cultura é a melhor. Seria a inglesa ou a germânica? A popular ou a erudita? A oriental ou ocidental?

Falo isso com intuito de expor com tranquilidade nos capítulos adiante, questões ocultas nos currículos, que reforçam ideias de exclusão, eurocentrismo, entre outros termos, que colocam um indivíduo em posição de superioridade em relação a outro.

Embora tais perguntas para mim sequer façam sentido, entraram aqui para ilustrar, que às vezes, mesmo as perguntas que não nos impactam são necessárias para desenvolver a capacidade de investigação. De acordo com a minha vivência, obviedade seria afirmar que o teatro deve estar continuamente dentro da escola. Mas tal afirmação dita em forma de pergunta faz com que eu elabore uma análise, que teoricamente utilizará termos que esclareçam a natureza dessa interrogativa/afirmativa.

De volta à cultura, considerando ainda que seus aspectos sejam eles de ordem ampla ou restrita, as próprias observações acerca de uma determinada cultura, ou ainda as instituições e as relações de poder que as abarca, carecem de

²² Ver página 69.

termos capazes de explicar tais conjunturas. Há, portanto, uma necessidade de termos e signos que variam para explicar a própria explicação, e até mesmo, a não explicação.

Jogos de palavra à parte, para entender esse aspecto criador dos signos que compõem a cultura, trago à tona o olhar de Bhabha (1998), que esclarece ao afirmar que independente se há nessa construção contrariedade ou afinidade, elas não são preestabelecidas de forma fixa pela tradição, ao contrário, se inscrevem a partir de uma negociação complexa, como uma forma de articulação social, que evidencia a minoria, a diferença, como uma manobra para conferir “autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica”. (BHABHA, 1998, p. 20).

Nesse sentido, é possível dizer que não é com base na persistência da tradição que se obtém o direito de expressão, ao contrário, o direito de se expressar é, em suma: “(...) alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contraditoriedade que presidem sobre as vidas dos que estão ‘na minoria’.” (BHABHA, 1998, p. 20).

Considerando as condições de “entre lugares” ou fronteiras, o autor enfatiza que ali é o campo basilar de novas significações.

Assim, seu olhar sobre as estruturas culturais, versa no polo opositor entre diversidade cultural e diferenciação cultural. O autor defende a ideia de que a diversidade cultural configura-se como um objeto constituinte do conhecimento empírico, já a diferença cultural se traduz como sendo o processo da enunciação da cultura, em conformidade com os sistemas de identificação cultural, tornando-a, deste modo, como o autor salienta, algo “conhecível”.

Atentemo-nos então para este termo, diferença cultural, que pode facilitar a compreensão sobre os aspectos culturais relacionados ao teatro, que posteriormente serão aqui tratados. É sob este prisma que articulo para entender o que faz com que um tipo de cultura, ou melhor, um tipo de discurso em relação a um tipo de cultura, reafirme que um tipo de espetáculo é bom ou não. Para além da questão do gosto, existe uma lógica de ordem política, que dita normas a serem seguidas com base nesses discursos proferidos. Chamo atenção porque entendo que essa mesma ordem, é responsável por normatizar padrões culturais impostos, midiáticos, curriculares, a serem seguidos.

Não venho aqui expor uma teoria conspiratória, entretanto, com base nessa noção de diferença cultural, pude olhar de forma mais orgânica a noção hegemônica de cultura que prevalece nas políticas culturais, por exemplo. Segundo, Bhabha (1998), este termo, pode ser compreendido da seguinte maneira:

O conceito de diferença cultural concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em *nome* de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida no momento da diferenciação. E é a própria autoridade de cultura como conhecimento da verdade referencial que está em questão no conceito e no momento da enunciação. (BHABHA, 1998, p. 64, *itálico do autor*).

Ou seja, existe uma noção de verdade que reside no próprio conceito de cultura, compreendendo que este possa tender para mais ou para menos, inculcada nos parâmetros autoritários, doravante repetidos em discursos, na tentativa de estruturar, polidamente, uma ordem cultural aparente. É nesse lugar de compreensão da cultura que pretendo discutir a entrada do teatro na escola.

Ora, se tal movimento é questionável, devido à sua particularidade tendenciosa, considero que todas as questões que envolvem as noções de apropriação e difusão cultural por meio de documentos oficiais (refiro-me aos diretamente pensados para a escola), assim também podem ser entendidos.

3 TERCEIRO CAPÍTULO: AFUNILANDO OS SENTIDOS, OS RITMOS E OS ÂNIMOS ATRAVÉS DOS ENCONTROS.

3.1 ENCONTROS BOURDIEUSIANOS: O AMOR PELA ARTE QUE TREME MEU CORAÇÃO, ESFRIA MINHA COLUNA, EMUDECE- ME, LEGITIMA-ME, DESPEDAÇA MINHAS VÍSCERAS E ME ESCALPA, SEGUNDO UMA LÓGICA SOCIAL, OU, BREVE ENSAIO SOBRE A ARTE, CULTURA E ENSINO

É que, à semelhança de qualquer amor, o amor pela arte sente repugnância em reconhecer suas origens e, relativamente às condições e condicionamentos comuns, prefere, feita as contas, os acasos singulares que se deixam sempre interpretar como predestinação.

(BOURDIEU; DARBEL, 2007, 163).

Neste subcapítulo, apresento ao leitor uma parte do pensamento bourdieusiano, especificamente o conceito de capital cultural, que norteou um seguimento da pesquisa, e, aos poucos, será apontado para mostrar de que forma Pierre Bourdieu está presente, não somente neste texto, mas também no meu modo de ser atriz e pedagoga, pensar e discutir o teatro na escola.

A partir do conceito de capital cultural, Bourdieu (2007, p.73), traz inicialmente, “uma hipótese indispensável para dar conta do desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais”. Dessa maneira, o autor rompe a ideia de senso comum que compreende o sucesso ou o fracasso escolar como algo proveniente das aptidões naturais. Rompe, na medida em que nos apresenta uma relação direta entre o êxito dos alunos e os saberes herdados que estes detêm, tais como, a familiaridade com obras de arte, que somente se tornam possíveis graças às visitas regulares aos museus, teatros, galerias, exposições, festivais, entre outros.

De acordo com os estudos sobre capital cultural, Bourdieu (2007) aponta que é na família que o indivíduo, em primeira instância, poderá ter contato com os bens culturais, em alguns casos, dependendo do tipo de capital que estes dispõem, com a cultura erudita.

As outras possibilidades de apropriação ao longo da vida variam, dependendo da trajetória do próprio indivíduo. Entretanto, é apoiado na vivência

familiar, que o indivíduo se depara com um tipo de capital cultural, que pode vir a ser distinto, ou seja, cada família possui um referencial específico e próprio sobre cultura. Portanto, esse referencial é passado de geração em geração, pela própria vivência familiar, sendo assim, quase que naturalmente, herdado pelos seus descendentes.

Para abordar os aspectos específicos sobre capital cultural, nesse momento da discussão, sigo apresentando o conceito de cultura erudita, ou cultura letrada. Há de se esclarecer que, a noção de erudição, segundo Bourdieu (2013) provém de uma árdua batalha simbólica (que tem como palco a sociedade e o próprio indivíduo). Tais pressões simbólicas, no caso da consideração sobre o que é erudição, medem forças predominantemente no campo da arte, mais especificamente no campo da criação artística.

Para o autor, este conceito é definido, por uma minoria, que partilha dos mesmos interesses relacionados à própria produção cultural erudita existente neste campo. Tal definição ocorre com base numa noção simbólica acerca do tema, partilhada por esses indivíduos. Ou seja, nessa tensão simbólica, um grupo define o que é erudito e o que não é. O que é bom gosto e o que não é. O que faz sentido ser apreciado e o que não.

Com isso, o grau de autonomia de um campo de produção erudita é medido da seguinte forma:

(...) com base no poder de que dispõe para definir as normas de sua produção, os critérios de avaliação de seus produtos e, portanto, para retraduzir e reinterpretar todas as determinações externas de acordo com seu princípio próprio de funcionamento. (BOURDIEU, 2013, p. 106).

Assim, o campo da cultura erudita opera a partir de critérios que definem a legitimidade de sua atuação. Segundo o autor, conseqüentemente, a sua autonomia e grau de funcionamento, desenvolvem-se na medida em que se identifica um mercado (consumidor e apreciador), que confere validade a uma espécie de raridade existente na produção. Destarte, os valores atribuídos à raridade da obra e aos bens referentes a ela equivalem à marca da distinção.

Entendamos aqui que os diferentes tipos de produção erudita da nossa sociedade, são entendidos como: pintura, música, romance, teatro, ópera, etc.

Nessa esfera é possível também incluir os *filmes arte* e as obras performáticas²³. Desse modo a familiaridade com essas obras de arte é que define, segundo uma lógica disposta pela noção de capital simbólico, o que vem a ser um bom gosto, ou uma espécie de erudição cultural.

É a partir deste ponto que abarcamos outra discussão, a partir dos estudos bourdieusianos, na compreensão de que, os capitais necessários para se dizer erudito, e por ventura, consumir certo tipo de cultura (a erudita) não se aplica à todas as famílias de forma igualitária. Mas adiante veremos como isso ocorre na sociedade e como a escola reproduz essa realidade desigual.

Cotidianamente esses saberes são expostos nas atitudes do indivíduo, numa dada configuração social, como já foi pincelado anteriormente, sendo entendidos como uma espécie de “bom gosto”, atribuídos diretamente ao dom. Sobre este tripé relacional (capital cultural, herança e sucesso/fracasso escolar) o autor nos elucida:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas do que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. **A herança cultural**, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, **é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.** (BOURDIEU, 2007, p. 42, grifo meu).

Entendo que a apropriação cultural dá-se de forma desigual nos meios familiares, em parte por conta das questões referentes às classes sociais. Há de se esclarecer, no entanto, que a escola, quando não propicia aos alunos um contato direto e contínuo com a arte, o faz esporadicamente. Comumente, a esporadicidade

²³ Embora a galeria de *filmes arte* possa ser vista por alguns como um movimento de resistência, ou, em determinados momentos uma espécie de ruptura, na cinematografia mundial, em alguns casos, sendo considerados marginais no campo da produção cinematográfica, ainda assim a sua veiculação e apreciação não abarca a população. Considero-a inclusive, restrita. Obviamente existe um mercado de distribuição que compromete a publicação de algo que não é considerável vendável, dentro dos moldes de consumo destinado ao grande público. Entretanto, saliento que, mesmo apresentando um discurso crítico, reflexivo e transformador (em muitos casos questionando a própria elite que a consome), tais produções ficam limitadas a grupo de artistas e críticos (provindos de uma elite). É gente de cinema vendo cinema, salvo algumas exceções. Nesse sentido, Bourdieu (2013) expõe que: “As relações sociais nas quais se realiza a produção deste sentido público, ou seja, deste conjunto de *propriedades de recepção* que a obra revela apenas no processo de “publicação” (no sentido de “tornar-se público”), relações entre o autor e o editor, entre editor e o crítico, entre autor e a crítica, etc., são comandadas pela posição relativa que tais agentes ocupam na estrutura do campo de produção erudita. (BOURDIEU, 2013, p. 113 – itálico do autor). A mesma lógica pode servir para entender a produção, veiculação e apreciação de obras performáticas.

dessas ações está atrelada a uma espécie de premiação, dessa forma, a escola pode eximir-se de sua responsabilidade de transmissão cultural, e ainda, reforçar que tal apropriação é destinada apenas aos merecedores.

Para discorrer sobre essa questão, é necessário situar o leitor o meu entendimento sobre o papel da escola. Como disse no início do trabalho, ao longo da minha formação como Pedagoga na Universidade Federal do Paraná, tive contato com várias perspectivas, que ajudavam a pensar as questões de currículo, aspectos culturais e principalmente a função da escola na sociedade atual.

Pois bem, sendo assim, faço um recorte para aprofundar a discussão referente ao papel da escola, para posteriormente voltarmos à discussão sobre capital cultural.

Partilho de uma visão crítica sobre escola, portanto, trago para discussão o pedagogo Henry Giroux (1988), que aponta um olhar aprofundado sobre o sistema escolar, considerando-o “um terreno político e ideológico, a partir do qual a cultura dominante produz em parte, suas ‘certezas’ ideológicas”. (GIROUX, 1988, p.83).

Ou seja, na perspectiva apontada por Giroux (1983), essas certezas ideológicas, no ambiente escolar, são produzidas e reproduzidas pelos discursos, sendo vistos como um meio e produto do próprio poder. Nesse sentido, a escola não é vista como um espaço neutro de transmissão do conhecimento, ao contrário, encontra-se num terreno tendencioso, onde existe um conjunto de práticas pedagógicas que socialmente são construídas, “encontram-se forças que trabalham ativamente para produzir subjetividades que, consciente e inconscientemente, adiram a um determinado ‘sentido’ de mundo”. (GIROUX, 1988, p. 59).

O autor, tomando como referência a perspectiva teórica bakhtiniana, faz observações a cerca da linguagem, para argumentar em favor de uma política cultural, desenvolvida pela pedagogia radical. Observa na concepção de linguagem²⁴ que Bakhtin e o Círculo propõem uma relação direta com a criação e a expressão. Com isso, Giroux (1988) entende que:

²⁴ Na concepção bakhtiniana, o conceito de linguagem pode ser esclarecido como algo intrínseco nos seres humanos. Levando-se em conta contextos históricos específicos, o homem se desenvolve, ou melhor, forma e modela os valores e práticas comuns. Seria, portanto a linguagem componente necessário para o desenvolvimento da cultura.

(...) a escola é o espaço onde os projetos os projetos de linguagem impõe e controlam normas e formas específicas de significado. Nesse sentido a linguagem faz mais do que apresentar diretamente a 'informação': na verdade ela é usada tanto como base para 'instrução'. Como para produzir subjetividades. (GIROUX, 1988, p. 85).

Isto posto, a visão do autor desencadeia para pensar-se na escola como um local apto a desenvolver uma política cultural, dessa forma a função da escola não se limitaria apenas à instrução. Ao contrário, nessa perspectiva, a escola deve ser vista como um espaço de amplas interações, com a função de desenvolver mecanismos e para que os alunos se tornem cidadão críticos. Para ele, tal possibilidade só se concretizará na medida em que os educadores possam construir “estratégias políticas para a participação em movimentos sociais engajados na luta para que a escola seja uma esfera pública democrática (...)” (GIROUX, 1988, p. 87). Com isso, a escola, poderá se tornar um espaço emancipatório tanto para os professores quanto para os alunos.²⁵

De volta à discussão sobre capital cultural, mais especificamente sobre apropriação cultural, dilucido que, o processo exclusivo na escola pode, algumas vezes, sugerir uma conformidade dos alunos com a relação entre cultura e premiado (no caso, os não premiados podem aceitar essa lógica, não tendo argumentos que questionem a relação entre um bom aluno, escolhido como merecedor e a premiação, apenas aceitando, fazendo com que essa exclusão seja legitimada, tonando-se assim, um fato no ambiente escolar), ou ainda, ao premiar um aluno, uma escola corroborar para que outro se sinta punido, uma vez que a própria apreciação artística pode ser reforçada como uma recompensa, ou seja, uma vez não recompensado, de certa forma está sendo punido.

²⁵ Acredito que tal visão corrobora com a noção de escola apontada por Pierre Bourdieu, mesmo no que diz respeito à função da escola, uma vez que entendo Pierre Bourdieu como um pensador que vai além da visão reprodutivista da escola. Embora tenha se disseminado no campo educacional a visão de que o sociólogo é reprodutivista, esclareço que sua obra é muito mais ampla do que este rótulo sugere. Por exemplo, na obra *Os Herdeiros, os estudantes e a cultura* o autor idealiza uma pedagogia comprometida em reduzir a desigualdade social. Para isso, apresenta propostas de como esse esquema organizacional deveria ocorrer no interior da escola, propondo a pedagogia racional que se define como uma pedagogia fundamentada “na análise dos custos relativos das diferentes formas de ensino (cursos, trabalhos práticos, seminários, grupos de trabalho) e dos diversos tipos de ação pedagógica do professor (desde o simples conselho técnico até a direção efetiva do trabalho dos estudantes); ela deveria levar em conta o conteúdo do ensino ou os fins profissionais da formação e, visando os diversos tipos de relações pedagógicas, não deveria esquecer seu rendimento diferencial segundo a origem social dos estudantes.” (BOURDIEU, 2015, p. 99).

A escolha dos “sortudos”, muitas vezes, perpassa por uma atribuição validada mediante uma espécie de dom, em alguns casos, as gratificações recebidas pelos indivíduos portadores do dom, são: visitas aos museus para os melhores alunos, ou, apreciação em festivais para os mais comportados, entre outros. Assim, de maneira sistemática, didática e tradicional, ao longo dos anos, aciona mecanismos que reforçam a desigualdade ao invés de saná-la.

É óbvio que a cultura, nos seus amplos aspectos de apropriação, aplicabilidade ou manutenção de tradições, pode ser vista além dos muros da escola, uma vez que, seus desdobramentos se manifestam a partir da relação com o outro, ou com o que se pensa sobre o outro, numa dada configuração social.

Todavia, dizer que alguém tem ou não tem cultura, implica em rotular, estigmatizar outro, que não sou eu. Assim, uma das formas de exclusão e distanciamento de um indivíduo em relação à aquisição do capital cultural, existe com base no olhar do outro, que seleciona na medida em que deixa subtendido, ou em alguns casos, afirma: é preciso ter cultura para consumir cultura. Esta afirmação representa, o que o autor explica como sendo uma consequência da relação simbólica ocorrida entre indivíduos de grupos distintos, salientando que:

Inúmeras propriedades de uma classe social, provêm do fato de que seus membros se envolvem deliberada ou objetivamente em relações simbólicas com os indivíduos das outras classes, com isso exprimem diferenças de situação e de posição segundo uma lógica sistemática, tendendo a transmuta-las em *distinções significantes*. (BOURDIEU, 2013, p. 14).

Este conjunto de significações que alguns grupos fabricam ao se depararem com outros (pensemos aqui numa lógica em que um dos grupos possui mais *status* do que o outro), Bourdieu (2013), define como sendo um reforço do ter sobre a noção do ser. Essa relação se configura na necessidade de tornar raro algo que poderia ser visto como corriqueiro. Assim, é possível entender a noção de capital simbólico com base na seguinte afirmação: “(...) elas exprimem [as ações simbólicas] sempre a posição social segundo uma lógica que é a mesma da estrutura social, a lógica da distinção”. (BOURDIEU, 2013, p. 17).

Esse aspecto é definido a partir de alguns traços, que simbolicamente, distinguem os indivíduos, são eles: roupa, a linguagem, os gestos, a pronúncia, mais

profundamente as “boas maneiras”, etc. Estes traços distintivos, então, servem de base para se perceber o capital simbólico, que determina o que é bom gosto ou não.

Neste sentido, ter cultura e apreciar a arte em seus vários segmentos na contemporaneidade passa a ser uma marca, algo pertencente apenas aos eleitos. Sobre isso, Bourdieu e Darbel (2007) nos elucidam:

[...] se tal é a função da cultura e se o amor pela arte é exatamente a marca da eleição que, à semelhança de uma barreira invisível e intransponível, estabelece a separação entre aqueles que são tocados pela graça e aqueles que não a receberam, compreende-se que através dos mais insignificantes detalhes de sua morfologia e de sua organização, os museus denunciem sua verdadeira função, que consiste em fortalecer o sentimento, em uns, da filiação, e, nos outros, da exclusão. (BOURDIEU; DARBEL 2007, p. 168).

Contudo, a escola, como instituição formal capaz de desfalecer essa lógica, vem ao longo da história reforçando esses sentimentos, na medida em que nutre na mente dos alunos, a sensação de “não posso pertencer a este meio”, ou, “não sou capaz de entender a arte”, ou ainda, “não tenho talento para isso”.

Tais pensamentos podem advir da prática de eventos esporádicos de caráter apreciativo, destinados apenas “aos escolhidos”, em outros casos, através de mostras anuais idealizadas por agentes não conhecedores de premissas básicas referentes ao desenvolvimento de processos artísticos. Estas atividades culturais são planejadas, muitas vezes, de forma aligeirada, colaborando para desgastar o processo artístico, ao invés de proporcionar uma vivência gradual. Com isso, os alunos passam a ter o compromisso de apresentar uma obra acabada (normalmente desenvolvida no campo das Artes Cênicas), que em alguns casos, contam ainda com o olhar avaliativo, resultando numa nota ou ponto de participação na disciplina de Arte.

Têm-se ainda, as aulas meramente expositivas, que não cumprem com a função de apreciação, apenas abordam, algumas vezes superficialmente, questões mais voltadas aos aspectos históricos e períodos.

Segundo Bourdieu (2007), a parcela de apoio que a escola tem na transmissão cultural dá-se de forma direta, com aula de arte, ou mesmo atividades que estimulam ações regulares, tais como visitas organizadas aos locais de arte. No

entanto, o autor esclarece que tais medidas, quando existem nas instituições, são por assim dizer, fracas.

Por isso, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais apontem um caminho para se pensar a escola como um espaço que propicia a difusão cultural, ainda assim, nada de concreto é proposto, uma vez que o documento não se atém a concepção cultural pensada em códigos²⁶ específicos, que neste caso, se assim fosse, contribuiria para ampliar aquilo que se apresenta como desconhecido e inalcançável a uma grande parcela da população, os bens culturais.

Apenas estar aberto para receber diversos grupos sociais, fazendo com que haja interação nas práticas culturais no interior da escola, não rompe com a desigualdade (que em suma, aproxima alguns da cultura, dita como erudita, e, afasta outros, na medida em que a detenção da cultura passa a ser sinônimo de “educação/formação/conhecimento”) que existe *a priori*.

Destarte, ao invés de proporcionar a todos, de forma igualitária, o que alguns terão apenas graças ao seu meio familiar, a escola corrobora com as desigualdades que ela deveria diminuir:

falar de “necessidades culturais” sem lembrar que elas são, diretamente das “necessidades primárias”, produtos da educação, é, com efeito, o melhor meio de dissimular (mais uma vez recorrendo-se à ideologia do dom) que as desigualdades frente às obras da cultura erudita não são senão um aspecto e um efeito das desigualdades frente à escola, que cria a necessidade cultural ao mesmo tempo em que dá e define os meios de satisfazê-la. (BOURDIEU, 2007, p.60)

Embora, o investimento do capital cultural de uma família para com os seus herdeiros possa estar ligado à detenção de um capital econômico, Bourdieu (2013) sinaliza que, quanto maior for o capital cultural de uma família, mais ele propiciará aos indivíduos da prole o contato com a cultura, podendo ser caracterizada nos dias de hoje como uma espécie de raridade na sociedade em que vivemos.

²⁶ Para Bourdieu, a compreensão de uma obra de arte erudita está intimamente ligada a uma espécie de compreensão de um código específico, que a mesma se enquadra. Entretanto, para além do código, a cultura constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir das quais se articula, seguindo uma ‘arte da invenção’ análoga a da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares. (BOURDIEU, 2013, p. 208). De acordo com o autor, apenas uma instituição ordenada para proporcionar esta aprendizagem, pode assim fazê-lo, no caso, a escola.

Em outras palavras, gozar de certo tipo de capital econômico não necessariamente garante ao indivíduo a apropriação do capital cultural em termos amplos, se considerarmos quão regulares ainda são as visitas aos museus, salas de teatro, ou mesmo, salas de *cinema arte*.

Para Bourdieu (2013), no contexto francês, as famílias mais ricas, que muitas vezes se enquadram num perfil detentor de diploma universitário, ou, posição de poder elevada, distinguem-se quanto ao tipo de consumo cultural, daquelas famílias que vem do meio comercial (consideramos aqui o grande comerciante) e dos empresários industriais, caracterizadas por manter um estilo de vida que o autor chama de “modernoso”, vivenciada culturalmente a partir da prática de esportes elitizados, tais como golfe, tênis ou esqui, e ainda, eventuais presenças em espetáculos teatrais.

Para Catani (2002), Bourdieu avança significativamente ao elaborar uma teoria que repensa as funções sociais e o funcionamento do sistema escolar, apontando que há uma “distribuição desigual, entre as classes sociais, de um equipamento necessário à apropriação e consumo dos bens culturais, tornando ilusório o discurso (e, portanto, discriminatória a prática) escolar do igualitarismo formal” (CATANI, 2002. p. 67).

Cabe aqui mencionar que este processo, que entendo como falho, me motivou a pesquisar o evento teatral na escola. De fato, algumas indagações surgem em alguns momentos da vida como forma de expressão exposta por um senso comum, no entanto, quando tais indagações tomam corpo e fundamentalmente se constituem como uma ideia repetida diariamente, é necessário darmos atenção ao que vem incomodando incessantemente.

Faço agora um apêndice para que o leitor participe de um processo reflexivo de natureza constitutiva, na qual a própria pesquisa se insere. No que diz respeito ao impulso investigativo motivador, este, relaciona-se com um dado tipo de sistema de ensino que norteou a minha vida acadêmica.

Há de se compreender que todos os pensamentos e reflexões aqui expostos são resultado de um primeiro contato com certo tipo de pensamento cultural, que ao longo da minha trajetória me foi apresentado, seja na universidade, ou, por meio de ações culturais que se apresentaram direta ou indiretamente. Evidentemente, pensamentos são mutáveis, uma vez que o próprio campo cultural que me motivou,

pode obter, ao longo dos anos, de forma cadenciada algumas mudanças, as quais paulatinamente poderão me influenciar. Sobre estes esquemas culturais apreendidos e interiorizações desenvolvidas ao longo de uma trajetória, Bourdieu (2013) esclarece:

(...) pode-se supor que cada sujeito deve ao tipo de aprendizagem escolar que recebeu um conjunto de esquemas fundamentais, profundamente interiorizados, que servem de princípio de seleção no tocante às aquisições ulteriores de esquemas, de modo que o sistema dos esquemas segundo os quais organiza-se o pensamento deste sujeito deriva sua especificidade não apenas da natureza dos esquemas constitutivos e do nível de consciência com que estes são utilizados e do nível de consciência em que operam. É claro, tais propriedades encontram-se ligadas às condições de aquisição dos esquemas intelectuais mais fundamentais. (BOURDIEU, 2013, p.209-210).

Ainda sobre os aspectos culturais e esses esquemas, fundamentalmente a escola, sendo a instituição que pode ordenar uma aprendizagem sistemática capaz de proporcionar esse tipo de aprendizagem, a cultural, por meio de ações específicas em seu interior, quando a faz, se coloca a favor de uma corrente hierárquica que dita às normas do processo de aprendizagem cultural.

Por exemplo, como afirma Bourdieu (2013):

Ao organizar um trajeto regulamentado através das obras culturais, a escola transmite ao mesmo tempo as regras que definem a maneira canônica de abordar as obras (de acordo com seu nível em uma hierarquia consagrada) e dos princípios que fundamentam tal hierarquia. (BOURDIEU, 2013, p. 2014).

A partir de agora, irei aos poucos abordando a discussão sobre a apropriação dos bens culturais, tendo como foco o teatro na escola. Existe, evidentemente, uma lacuna no que diz respeito à inclusão das práticas teatrais, tanto por parte de documentos oficiais, e, como consequência uma falha na sua aplicação, vista em aprendizagem e apreciação, no campo escolar.

Destarte, o teatro na escola constitui, em termos de “facilitação da transmissão”, uma nova abordagem do próprio conteúdo cultural em si neste ambiente, ainda que carregue o estigma de ser destinado apenas a uma elite específica.

Para esclarecer como ocorre esse estigma, recorro à minha trajetória, trazendo elementos que facilitam a compreensão de que, por mais que exista o interesse em apreciar-se a cultura, a distância entre indivíduo e o bem cultural visto em seus aspectos de erudição, torna-se mais distante, na medida em que a própria vivência de cultura erudita não faz parte prática cotidiana familiar.

Embora atriz formada, esclareço que meu primeiro contato com uma peça teatral encenada (ao vivo)²⁷ com atores profissionais se deu por volta dos meus quatorze anos. Na ocasião, tive o privilégio de assistir uma montagem de rua do clássico “Macunaíma”, composto por elementos que oscilavam entre a figura do ator-narrador e formas animadas (resultado de um processo de formação de atores do Centro de Pesquisa Teatral do SESC – SP, que tem como diretor Antunes Filho). Antes, as experiências ao vivo que me tomavam se davam a partir de teatros realizados em igrejas, confrarias e encenações populares de caráter profano ou religioso. Considero que na vida de uma atriz, esse contato ao vivo, com uma apresentação profissional de teatro se deu tardiamente.

Porém, de forma um tanto clandestina, o teatro entrou na minha vida. Eu fazia teatro antes de ser público de teatro. Com nove anos fiz meu primeiro espetáculo teatral, na escola, graças a uma professora de matemática que estava fazendo curso livre de teatro em alguma escola da região do Vale do Paraíba. Totalmente envolvida com a prática teatral, a Tia Valquíria, resolveu ensaiar a nossa turma, o 3º B, para apresentar o conto *A Estátua da Verdade* de Monteiro Lobato.

É preciso explicar que a “clandestinidade” estava presente inclusive na forma de ensinar ou experimentar teatro na escola, que a professora de matemática, naquela ocasião, desenvolvia com a turma. Algumas vezes participávamos de jogos teatrais, desenvolvidos após a resolução dos exercícios de matemática, que deveriam contar com o mínimo de barulho possível. Ela ainda pedia silêncio com mimese, aproximando o dedo indicador dos lábios, mas sem o som de “shiiiu”. Era um código. Sabíamos que o silêncio daria continuidade às brincadeiras, como nomeávamos os exercícios. Não eram brincadeiras, eram jogos teatrais, de improvisação e de cena, que ocupavam parte das nossas tardes.

²⁷ Antes disso eu já tinha visto espetáculos profissionais apenas pela televisão.

Embora distante dessa prática de apreciação contínua e ao vivo, a televisão, teve também, sua parcela de apoio colaborativo no processo de formação de plateia na minha vida. Alguns programas me faziam pensar em teatro, ler e escrever dramaturgias (ou algo que achava que era dramaturgia) já naquela época²⁸. Dois programas, especificamente, que passavam na *TV Cultura*, foram, gradativamente, me provocando e me fazendo tomar gosto pelas representações artísticas, são eles: *Arte com Sérgio Brito* e *Teatro dos Contos de Fadas*. Pode se considerar, que o que aconteceu comigo foi uma curva na trajetória, uma vez que o meu meio familiar reforçava a aproximação com a cultura erudita apenas quando era proporcionado pela escola, como por exemplo, excursões aos museus, ocorridas como sorte uma vez ao ano.

Existiu, de fato, uma percepção de meus familiares sobre a minha inclinação para o teatro, e esse cuidado, se mostrava em momentos distintos do dia. Era comum eu estar em meu quarto, e por algum motivo alguém de casa estar assistindo televisão. Se nesse instante passasse alguma notícia sobre teatro, ou mesmo propaganda de algum espetáculo, eles gritavam: “Herica, vem vê!”

Em contrapartida, sempre tive contato com a cultura popular do interior paulista, intimamente ligada à religião e principalmente aos folguedos juninos, bem como comitivas de folia de reis, graças aos passeios familiares. Era comum frequentarmos quermesses e festas. Fomos algumas vezes, em Cunha-SP, por exemplo, participar da Festa do Divino, que é caracterizada por expor um repertório artístico proveniente da cultura popular da região, tendo como referência a catira e o cateretê na música, a cerâmica nas artes visuais, as encenações e desfiles com bonecos gigantes (que também saem no carnaval da cidade). Tinha ainda o contato com as danças, os forrós coreografados, com grupos uniformizados que se apresentam nessas ocasiões de festividade.

Incontáveis vezes fomos às festas juninas famosas da região, tais como a de Aparecida-SP, a de Lorena-SP (em honra a São Pedro). Algumas festas juninas no Vale do Paraíba são grandes, tem quadrilhas, batucada, maculelê, congada, etc.,

²⁸ Como vi a formatação do texto que a professora Valquíria adaptou para que decorássemos, percebi que existia uma regra para seguir na escrita de uma dramaturgia, que basicamente, naquele contexto era expresso pela ordem, em que os nomes antecedia as falas. As rubricas, ou seja, as indicações necessárias referentes às nuances e sutilezas de interpretação que normalmente vem entre parênteses, eu colocava de forma intuitiva, às vezes dentro de parênteses, outras vezes com desenho.

mesmo não sendo época de folia de reis, algum grupo de folia de reis ia se apresentar, algumas vezes como convidado pelos organizadores, outras não obtinham convite oficial, estavam ali pela devoção, com intuito de homenagear o santo da festa, ou ainda para mostrar seu trabalho à comunidade.²⁹

Acredito que isso influenciou diretamente a minha trajetória como atriz-pesquisadora. Atualmente, dedico-me à pesquisa de teatro de rua, com foco em criação de dramaturgia coletiva, bem como, processos desenvolvidos a partir de representações populares, tomando como principal referência a cultura popular do interior de São Paulo e do Maranhão³⁰. Entretanto, este tipo de escolha artística é considerado um tanto *outsider*³¹ no meio artístico teatral, quiçá em outras esferas.

Na tentativa de continuar o entendimento em relação ao estigma que o teatro sofre, bem como, a apropriação dos bens culturais por parte de uma parcela da população, retornemos agora aos estudos bourdieusianos, que nos dilucida ao assegurar que, uma classe dominante, atribui a uma determinada cultura valores tácitos, estes que impõe tais valores, se encontram em posição de domínio numa determinada configuração social, podendo assim caracterizar uma cultura como legítima. Contudo, há de se entender, que em seus estudos, Pierre Bourdieu jamais afirmou que uma cultura é superior às outras. Apenas esclareceu de forma sistematizada uma maneira de olhar a sociedade, com base no tripé relacional que apresenta: *capital*, *campo* e *habitus*. Tal olhar fez com que o estudioso percebesse essas imposições e relações de poder entre as classes na sociedade.

Deste modo, as relações que se estabelecem no interior do *campo*, ditam que tipo de cultura é “boa” ou não. Que tipo de cultura é aceitável ou não. Que tipo de cultura você merece ou não. Ou ainda, que tipo de espetáculo adentra o cotidiano escolar ou não. A relação de poder que existe na determinação para ditar, ou bem

²⁹ Isso é comum acontecer nas festas populares. Aqui mesmo em Campinas e região, o nosso grupo Caixeira das Nascentes não se apresenta apenas na época da Festa do Divino, embora carreguemos esse compromisso. Nós temos a tradição de também honrar os santos juninos. Em outros casos fazemos apresentações em feiras, mostras e festivais que nos convidam.

³⁰ Ver página 27 deste trabalho.

³¹ Conceito desenvolvido por Norbert Elias e John Scotson, que na tradução do inglês para o português representaria um estrangeiro, um estranho, num determinado grupo. Entretanto, os autores aprofundam a discussão acerca do tema, no intuito de trabalhar uma leitura das relações de poder na sociedade a partir do par conceitual: *estabelecidos e outsiders*. O estudo foi feito numa comunidade francesa de nome fictício, denominada Winston Parva. Ver : ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

dizer, categorizar a cultura, vai além da esfera econômica de dominação. Vai além, pois tais relações, como diz Bourdieu (2003), desenvolvem-se nos campos, entre agentes ou instituições, visando adquirir um capital específico.

Esclarecendo a noção de *campo*, Bourdieu (2003) explica:

Um campo, ainda que do campo científico se trate, define-se entre outras coisas definindo paradas em jogo e interesses específicos, que são irredutíveis às paradas em jogo e aos interesses próprios de outros campos (não se pode fazer correr os filósofos em paradas em jogos dos geógrafos) e que não são percebidos por alguém que não tenha sido construído para entrar nesse campo(...). Para que um campo funcione, é necessário que haja paradas em jogo e pessoas prontas pra jogar esse jogo, dotadas do *habitus* que implica o conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, das paradas em jogo, etc. (BOURDIEU, 2003, pg. 120).

Depois de esclarecer a noção de *campo*, e trazendo a discussão para o tema da pesquisa (entendendo nessa configuração as disputas existentes pela busca de um determinado tipo de capital cultural), enfatizo que a descrição de cultura bourdieusiana pode ser observada de forma dilatada, quando corresponde às questões de gosto, valores, estilos de vida, entre outros. Num sentido específico, a cultura, exposta no conceito de *capital cultural*, caracteriza-se como forma de poder, que numa configuração social, distingue-se das demais apresentadas pelo autor: capital econômico, capital social e capital simbólico. Bourdieu (2007) esclarece que este tipo de capital pode existir sobre três formas, chamados de *Os três estados do capital cultural*:

No *estado incorporado*, ou seja, sob forma de disposição duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou críticas dessas teorias, de problemática, etc.; e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte, porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente a garantia – propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 2007, p. 74).

Existe por trás da apreciação de um espetáculo na escola uma evidente relação de poder notabilizada por aquele que faz a mediação entre artista e público escolar, estes podem ser entendidos como agentes que ditam às normas referentes à entrada do teatro na escola. A questão do gosto, ou da classificação do que se

consome, fica, portanto, a cargo de um dos funcionários da escola. Eles procedem de acordo com seu *habitus*³², e, sendo assim, tal atitude, não exclui uma espécie de dominação simbólica, que dita uma norma que precede, e, invisivelmente constitui-se fundamentalmente na definição do que é apreciável ou não.

De antemão, há de se reforçar, contudo, que a prática cultural na escola pressupõe uma possibilidade de formação ampla aos educandos, abordando aspectos que vão além da sua esfera cotidiana, ou no caso das escolas com modelos tradicionais de ensino, além dos conteúdos repassados pelos professores, que não raramente, podem ser vistos em páginas amareladas, que desagradavelmente resistem ano após ano.

Para fortalecer o cenário cultural da escola, faz-se necessário reformular questões estruturais no que se refere às políticas educacionais nacionais. Considerando a atual perspectiva da política educacional em relação à cultura escolar, estabelecer meios consistentes para facilitar esse processo de socialização da arte nas instituições escolares, através de mostras, espetáculos, projetos, feiras de cultura, aulas e laboratórios processuais de arte, pode ser visto, nos dias de hoje como um ato revolucionário. Moura (2002) considera em seus estudos a questão pedagógica e cultural na contemporaneidade, e, defende que um dos grandes desafios das políticas educacionais está no âmbito da formação pedagógica e cultural de qualidade, sobre isso esclarece:

Trata-se de desenvolver uma postura nova de educadores que passem a lutar para que o processo educacional, numa perspectiva abrangente que envolva tanto o ensino formal como o informal, seja abordado a partir da ideia de uma política cultural preocupada com a formação plena das novas gerações. (MOURA, 2002, p. 271).

³² Adentrando um campo mais subjetivo da relação social, apresento ao leitor o conceito de *habitus*, na perspectiva bourdieusiana, na tentativa de esclarecer um padrão comumente visto na esfera escolar, que apresenta-se na medida em que alguém (pedagogo, professor ou diretor) fica incumbido da tarefa de escolher a arte que adentra este local. Setton (2002) bem define este conceito da seguinte maneira: “*Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas”. (SETTON, 2002, p. 61). Esclareço ao leitor que este conceito, *habitus*, não foi criado por Bourdieu. Pode ser visto no pensamento aristotélico, e, mais tarde na obra de Émile Durkheim. No entanto, Bourdieu inova o conceito ao associá-lo a uma prática empírica, que visava compreender, na época em que estava na Argélia, “relações de afinidade entre comportamento dos agentes e as estruturas e os condicionamentos sociais”. (SETTON, 2002, p. 62).

Não pretendo aqui esmiuçar o campo das políticas educacionais, no entanto, esclareço que uma ação política devidamente estruturada em relação às questões culturais na escola, seria a única forma de conceber um pensamento fortalecido, nesses ambientes, sobre a necessidade do processo artístico bem como apreciações, uma vez que, visto como uma normatização, estas ações teriam espaço, não só garantido, mas determinado em lei. Logo, caberia às escolas desenvolverem estratégias para cumprir o que poderíamos chamar de “compromissos culturais”, o que atualmente configuram-se somente como “desejos culturais”.

Independente do campo político, eu entendo, o comprometimento com as questões culturais, na escola, como um sentimento que deve ser intrínseco aos que desempenham funções educacionais, em seus mais variados níveis.

As implicações da distância entre um indivíduo e a cultura erudita podem ser vistas no decorrer de sua trajetória. Com este afastamento que é reforçado ao longo dos anos, a sensação de não pertencimento, a qual se vê na postura daquele que não detém os saberes culturais, pode acompanhá-lo durante sua vida.

Em muitos casos esse sentimento é reforçado na época da faculdade, momento em que a maior parte dos estudantes manifesta “uma espécie de bulimia cultural, é por que marca (entre outras coisas), a entrada no mundo culto, ou seja, o acesso ao direito (...) de apropriar-se da cultura.” (BOURDIEU; DARBEL, 2007, 100).

É, sem dúvida, nesta época, que os indivíduos entram em contato com coletivos, centros acadêmicos, associações, cada um destes envolto por uma lógica cultural que os marca neste meio acadêmico. Além disso, existe uma relação entre cultura e linguagem evidenciada e reforçada no meio escolar, que contribui para excluir os que normalmente não dominam a articulação das palavras num dado contexto, “como se a linguagem do ensino, língua feita de alusões e cumplicidade, fosse natural aos sujeitos ‘inteligentes’ e ‘dotados’(...). Assim, o que está implícito nessas relações com a linguagem é todo o significado que as classes cultas conferem ao saber erudito e à instituição encarregada de perpetuá-lo e transmiti-lo”. (BOURDIEU, 2007, p. 56).

O distanciamento existente entre indivíduo e cultura erudita pode também ser visto em outros locais, inclusive nos próprios espaços de arte. Na cidade de Curitiba-PR, esse fator é marcante no centro da cidade. Posso citar um exemplo: existe na

Praça Generoso Marques o Paço da Liberdade, antiga prefeitura, que desde 2009 atende como espaço de apreciação artística integrada: música, teatro, dança, artes visuais, performances e oficinas de formação. Com exceção do público próprio do meio artístico, a população da cidade pouco o reconhece como espaço de arte integrada.



NATAL NO PAÇO: ESPETÁCULO COM PROJEÇÃO MAPEADA – 2014.³³

A construção é datada da década de 1916, conta com imponentes detalhes neo-clássicos e desenhos art-nouveau³⁴, características estilísticas da época. Entretanto, chamo a atenção para tal espaço, que atualmente assume outra função, a de espaço híbrido de artes, que dispõe na própria estrutura física, mecanismos fortalecedores para afastar o público. Reconhecendo que nem todos estão habituados a estes locais, é possível perceber que alguns tendem a olhá-lo como um espaço rebuscado, algo não pertencente ao seu meio, seus valores, sua classe. Não pretendo aqui fazer um julgamento, com intuito de culpar os engenheiros que na época projetaram o prédio, ou ainda, a administração do Paço da Liberdade, ao contrário, pretendo alertar que, por conta do uso atual do espaço estar diretamente relacionado as questões culturais, nesse sentido, seria necessário mais investimento

³³ Informação extraída do site do SESC Paraná: <http://www.sescpr.com.br/2014/12/espeticulo-com-projecao-mapeada-marca-inicio-no-natal-no-paco/>

³⁴ Informação extraída do site oficial da Prefeitura Municipal de Curitiba: <http://www.curitiba.pr.gov.br/idioma/portugues/pacoliberdade>

em marketing, de forma convidativa, para que o público de não-artistas entenda que trata-se de um espaço, que embora tenha um ar aristocrático, caracteriza-se atualmente por ser um espaço aberto ao povo. Dessa forma, esses não artistas saberiam que também poderiam frequentar o local com mais regularidade.

Bourdieu e Darbel (2007) definem esses monumentos como “lugares santos da arte”, onde a burguesia (econômica e cultural) deposita nesses prédios antigos relíquias não pertencentes à sua época. Os autores reforçam que a grandiosidade do estilo greco-romano (quase sempre dispostas nesses “templos”), bem como as disposições comportamentais exigidas dentro desses locais, tais como, “a intocabilidade dos objetos, o silêncio religioso impostos aos visitantes, o ascetismo puritano dos equipamentos (...), a solenidade grandiosa da decoração e do decoro” (BOURDEU; DARBEL, 2007, p. 168), contribuem para apontar uma relação determinante com o sagrado, ou seja, a arte é colocada numa esfera de sacralidade, na medida em que a vida cotidiana, existente na circunvizinhança desses edifícios é automaticamente relacionada aos aspectos profanos dessa unidade relacional.

Assim, a aproximação do sagrado com o profano, constitui uma espécie de “uma verdadeira metamorfose”³⁵ (por parte do profano), e, para que seja possível existir correlação entre esses dois universos, é necessário portanto, as mentes profanas se converterem radicalmente. Entretanto, tal conversão é delicada, uma vez que havendo a conversão, o profano, não conservando suas características, tornar-se-ia, de certo modo, sagrado.

Voltando agora ao cenário curitibano, esclareço que algumas iniciativas de difusão artísticas ocorrem do lado de fora do Paço da Liberdade, no entanto, o público, independente do momento, não se sente motivado a adentrar. Obviamente, com essa observação, não quero dizer que a aproximação com a cultura erudita se daria de forma imediata, ao contrário, ela é processual, principalmente para àqueles que não a vivenciaram no seio familiar.

Mesmo assim, saliento que algumas ações reforçam o distanciamento, uma vez que apenas colocar a arte do lado de fora, não configura num efetivo convite ao transeunte, que apenas considera o paço da Liberdade como uma composição

³⁵ Termo durkheimiano, que os autores extraíram do livro: E. Durkheim, *Les Formes Élémentaires de la vie religieuse*, Paris. P.U.F., 1960, 6ª ed., p. 55-56.

histórica da cidade, ou na época da festividade de Natal, como uma composição histórica diferentemente iluminada da cidade.

A arte do lado de fora, pode em alguns casos estigmatizar o indivíduo, justamente por não fornecer ações que proporcionem um direcionamento para o interior do prédio, durante os eventos, ou seja, se o público através de interações fosse levado para a parte interna do edifício, com intuito de acompanhar atividades ocorridas nos espaços fechados do Paço, estes saberiam que há possibilidade de adentrar. Dessa forma, a tentativa de popularizar, feita sem pensar nesse processo de formação e apropriação, serve mais para reforçar a exclusão do que proporcionar a difusão cultural. Ou em outros casos, como sugerem Bourdieu e Darbel (2007):

O museu fornece a todos, como se tratasse de uma herança pública, os monumentos de um esplendor do passado, instrumentos da glorificação santuária dos grandes de outrora: liberalidade factícia, já que a entrada franca é também entrada facultativa, reservada àqueles que, dotados da faculdade de se apropriarem das obras, têm o privilégio de usar dessa liberdade e que, por conseguinte, se encontram legitimados em seu privilégio, ou seja, na propriedade dos meios de se apropriarem dos bens culturais ou, para falar como Max Weber, no monopólio da manipulação dos bens de cultura e dos signos institucionais da salvação cultural. (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p. 169).

Temos, portanto, na cidade de Curitiba, o exemplo de um espaço destinado à apreciação artística, que não cumpre seu objetivo, na medida em que, estruturalmente, não dispõe de mecanismos para motivar a apreciação. Ora, se o motivo aparentemente é estrutural, uma ação mais enfática (de ordem marqueteira) por parte da direção do SESC do estado do Paraná, poderia caminhar na direção da resolução do problema, ou mesmo minimizá-lo.³⁶ Reforço este ponto de vista, por

³⁶ Faço essa observação, pois tive a oportunidade de apresentar em diversos espaços do SESC pelo Brasil, através de editais. No estado de São Paulo, por exemplo, mais especificamente na cidade de Ribeirão Preto, o SESC conta com uma estrutura rebuscada, e munida de vários espaços de recreação, arte e esporte. Evidentemente trata-se de uma construção contemporânea, contudo pode ser vista como um prédio tão imponente quanto o Paço da Liberdade. Fiquei surpresa com a quantidade de pessoas (comerciários e não comerciários) que frequentam o lugar, pois o teatro, com quinhentos lugares, onde apresentamos, lotou em todas as sessões, em algumas, tivemos até lista de espera. A alta frequência do lugar deve-se ao fato de que o marketing funciona de uma forma muito inusitada. Além dos dispositivos comuns de divulgação de um espaço cultural, tais como, os spots em rádios, chamadas em TV e reportagens em jornais impressos, a organização do SESC de Ribeirão Preto espalha anúncios em folhetos propagandísticos de bairros, farmácias e supermercados. Além disso, contavam também com bicicleta e carro de som. Pode parecer ingênuo da minha parte, pensar que a propaganda cultural feita em lugar de propaganda não necessariamente destinado à cultura foi o diferencial, entretanto, em Curitiba mesmo, pude por algum tempo perceber algo similar. Em 2010

que os entendo, como um problema curricular e metodológico dos projetos artísticos ali desenvolvidos. Embora não seja uma instituição escolar formal, desdobra-se em atividades educacionais não-formais, que deveria pensar no público alvo, não apenas como um espectador que pode entrar quando quer, mas sim, pensar num público que reconheça-se como merecedor daquele espaço, que independente de herança cultural, dom ou saber, coloca-se num ambiente assim. Um público que anseie por entrar ali sempre que desejar, não se sentindo constrangido.

Para que isso ocorra há de se pensar em estratégias específicas para uma formação que contemple tais anseios. A questão da apropriação cultural sugere então, um olhar sobre a familiaridade nos espaços em que há arte, mais especificamente, sobre todos os desdobramentos que esta ação necessita: prováveis encontros, conversas informais, percepções, olhares. Sendo assim, segundo Bourdieu e Darbel (2007), a escola seria uma instância fortalecedora desse aspecto, uma vez que poderia dispor de ferramentas, ainda que reduzidas, para inspirá-la. Adiante, esclareço alguns aspectos da relação entre teatro e escola, ainda tomando como base Pierre Bourdieu.

3.1.1 O teatro na escola: tensões existentes de uma relação ainda não amadurecida.

A sociologia talvez não merecesse uma hora de esforço se tivesse por finalidade apenas descobrir os cordões que movem os indivíduos que ela observa, se esquecesse que lida com homens, mesmo quando estes, à maneira das marionetes, jogam um jogo cujas regras ignoram, em suma, se ela não desse à tarefa de restituir a esses homens o sentido de suas ações. (BOURDIEU, 2006, p.92).

O teatro na escola pressupõe uma interação complexa e progressiva, uma vez que se nota (embora exista de fato a ditadura do bom ou ruim, superficiais, embasadas por análises estéticas infundadas, alicerçadas muitas vezes na correlação entre teatro infantil, figurinos e cenários multicoloridos, sendo deste

e 2011 o *Coletivo Joaquina* contava com o apoio de um jornal local, que divulgava os espetáculos da companhia nas linhas e colunas que ficavam em branco no caderno de esportes. Como se tratava de um apoio, eu não poderia exigir que a propaganda ficasse no caderno de cultura, mas para a minha surpresa foi durante essa época tínhamos muito público nas salas de apresentação. Era gente que não frequentava teatro, frequentando teatro.

modo, um olhar desatento ao discurso e à linguagem cênica) uma espécie de boa vontade, gerada por uma lógica de senso comum, no que diz respeito a uma apresentação teatral numa instituição escolar, como já foi dito.

Inúmeros profissionais da educação referem-se à entrada do teatro na escola como algo positivo, declarando o bem que tal prática faz ao estímulo da criança, bem como a ampliação do repertório artístico que este oferece. Embora falado, esse ideal torna-se cada vez mais distante de se concretizar. Permitindo-me fazer um jogo de suposição, com finalidade de expor o meu raciocínio, ousou dizer que, se este discurso fosse praticado, as companhias teatrais curitibanas, com foco no teatro para infância e juventude, seriam incapazes de atender a demanda por apresentações, oficinas e formação no ambiente escolar.

Há, atualmente na cidade de Curitiba, 163 (cento e sessenta e três) escolas públicas estaduais cadastradas, 661 (seiscentos e sessenta e uma) escolas particulares, 215 (duzentas e quinze) municipais e 3 (três) federais³⁷. Se considerarmos que ao todo, na capital paranaense, existem 1.042 instituições de ensino e que se cada instituição fizesse por ano apenas uma apresentação teatral nas suas dependências, as companhias de teatro curitibanas que se dedicam ao trabalho de formação de plateia com apresentações de teatro em ambiente escolar, com devida qualidade e pesquisa na área (tratam-se de nove³⁸ grupos teatrais com foco no teatro para infância e juventude no Paraná), poderiam dividir-se para dar conta do número de apresentações, assim, cada uma faria, aproximadamente 130 apresentações, por ano, em ambientes escolares.³⁹

Tomando como referência o trabalho da companhia na qual atuo, o *Coletivo Joaquina*, bem como, as discussões nas reuniões da Associação de Teatro para a Infância e Juventude no Paraná, da qual participo (comumente feita com a presença

³⁷ Dados extraídos do site <http://www4.pr.gov.br/escolas/frmPesquisaEscolas.jsp> da Secretaria da Educação do Estado do Paraná.

³⁸ Considero aqui apenas os nove grupos filiados à Associação de Teatro para Infância e Juventude no Paraná, e são eles: Centro Cultural Boqueirão, Cia karagozkwk, Cia Pé no Palco, Cia Teatro Regina Vogue, Cia do Abraço, Cia Manoel Kobachuk, Coletivo Joaquina, Fantokid's Teatro de Bonecos e Grupo Arte da Comédia. Dados extraídos do blog da ATINJ-PR (Associação de Teatro para Infância e Juventude no Paraná): <http://atinjparana.blogspot.com.br/p/os-associados.html>.

³⁹ Nessa observação, não estou levando em consideração a forma de pagamento atribuída às apresentações. Algumas instituições contam com recursos próprios para custear, outras cobram dos alunos o valor do ingresso. Considero ainda, que entrada do teatro na escola, quando se trata de instituição pública, deve ocorrer de forma distinta da escola particular.

de todas as companhias associadas) percebo, que o ideal mostrado acima não corresponde à realidade.

É preciso resistir para permanecer nessa esfera do fazer teatral. Resistimos quando escrevemos projetos de formação de plateia, com intuito de levar gratuitamente espetáculos às comunidades que não contam com o acesso aos bens culturais, resistimos quando colocamos uma peça em cartaz e lidamos com a incerteza de público e veiculação do trabalho e, principalmente, numa esfera política, resistimos quando exigimos um edital específico voltado para montagem de espetáculos infanto-juvenis.⁴⁰

Tomando como base as últimas pautas das reuniões da referida associação, é possível verificar que os números de apresentações, em escolas, têm se tornando cada vez mais esporádicos. Não raro, discutimos a melhor forma de adentrar nesta esfera, uma vez que, esse foco de produção, manifesta-se com inúmeras dificuldades para a sua concretização, principalmente no que diz respeito à aceitação e precificação do teatro.

Mesmo havendo uma produção capacitada, que busca oferecer o trabalho em vários segmentos e diversos momentos durante o ano, sobreviver com venda de espetáculos para escolas tornou-se, ultimamente, um trabalho árduo e de pouca aceitação no mercado.

Existe, de fato, um fator que ainda deve ser levado em consideração: o econômico. E por isso, a questão da precificação, também vem sendo, nos últimos anos, discutida na ATINJ-PR. Quando falo em venda de espetáculo para escolas,

⁴⁰ Depois de vários documentos oficiais enviados à Fundação Cultural de Curitiba, bem como, reuniões realizadas entre os associados da ATINJPR e funcionários da Fundação, ficou estabelecido um edital especialmente destinado ao público infanto-juvenil. O primeiro foi no segundo semestre de 2014, tendo como contemplados duas cias curitibanas. Na categoria infantil, o ganhador foi a Cia do Abraço, com o espetáculo *Kartaz de uma boneca viajante*. Na categoria juvenil, o prêmio ficou com a Cia Senhas (essa companhia não é associada da ATINJ-PR, também não possui histórico em pesquisa de teatral para infância em juventude). Esclareço que, ao conquistarmos um edital específico para o seguimento infantil e juvenil, demais companhias, que outrora não tendiam para olhar o público infanto-juvenil, entraram no jogo, e também criaram projetos para concorrer nesse campo. A importância deste edital é que ele viabiliza a montagem de espetáculos nessa categoria, e por compromisso social, os ingressos devem ser oferecidos a preços populares, e ainda, apresentações gratuitas destinadas a grupos específicos, posteriormente definidos pela produção de cada grupo. É válido reforçar, que anterior à 2014, não se existia na cidade de Curitiba um edital específico para infância, ou seja, os grupos que se debruçavam sobre este universo, concorriam com outros grupos, que dedicavam-se às montagens para adultos, dessa forma, a possibilidade de popularizar o teatro, não privilegiava as diferentes faixas-etárias, fixando-se primordialmente no público adulto. Acesso disponível no site: <http://www.fundacaoculturaldecuitiba.com.br/pub/file/multimedia/pdf/100-293-resultado-teatro-inf-juv.pdf>.

obviamente, como princípio ideológico lanço meu foco para a rede particular de ensino.

Entretanto, este é um tema delicado, que não se refere apenas à formação de plateia, mas especificamente, como se pensa em formar plateia atualmente no Brasil. Por isso, tomo aqui como referência um olhar mais aprofundado sobre a questão da formação de plateia. Venho agora esclarecer a dimensão e as implicações sociais e políticas que tais projetos assumem, mediante a realização.

Um projeto de formação de plateia deve, ao longo do seu desenvolvimento, “trabalhar com as individualidades, com as subjetividades, com as conquistas efetivadas por cada espectador no processo em curso.” (DESGRANGES, 2008, p. 77).

De acordo com Desgranges (2008), para compreender essa questão, é necessário olhar profundamente para seus aspectos artísticos, pedagógicos e operacionais que ocorrem nas atividades de popularização da arte.

Os operacionais estão ligados às questões de produção: o contato, a venda, o acesso, e outras funções estruturantes que não necessariamente fazem parte do ato da intervenção artística, no entanto, são de extrema importância para que o evento ocorra a contento.

Os aspectos artísticos, especificamente relacionados à obra a ser apresentada, relacionam-se com a linguagem, enfim, especificamente com diálogo existente entre obra e espectadores no evento.

Por sua vez, os pedagógicos, podem ser desenvolvidos de forma processual, com ações das escolas relacionadas à apreciação. Em alguns momentos, é comum ocorrerem de forma imediata, logo após as apresentações seguidas de um debate sobre a obra, sobre as questões estéticas, sociais e políticas que permeiam o ato artístico que foi ali desenvolvido.

Este último, o pedagógico, pode ser desenvolvido pelos professores das escolas que são contempladas com apresentações e também pelos artistas envolvidos no trabalho. Desgranges (2008), nos aponta que um projeto que tem como objetivo formar espectadores deve estar atento às questões relacionadas tanto ao acesso físico quanto ao acesso linguístico.

Em relação ao acesso físico, o autor nos orienta que:

O acesso físico constitui-se na viabilização da ida do público ao teatro. Ou vice-versa, da ida do teatro até o público, ou seja, na difusão de espetáculos por regiões social e economicamente desfavorecidas. Assim, podemos considerar facilitação do acesso físico iniciativas como: promoção e barateamento dos ingressos; ampla circulação das produções culturais pelos veículos de comunicação; campanhas publicitárias; a difusão das produções por regiões geográfica e socialmente afastadas; disponibilização adequada de transportes; construção de centros culturais na periferia das cidades; segurança pública, garantindo o ir e vir dos espectadores; entre tantos outros. (DESGRANGES, 2008, p. 76).

Segundo o autor, os aspectos linguísticos são os que atuam na esfera da linguagem. Situam-se para além do estímulo e promoção, pois, comprometem-se com o desenvolvimento da autonomia crítica e criativa do indivíduo, que se ampliam a partir do processo ocorrente entre espectador e cena teatral. Neste caso, a autonomia configura-se numa proximidade com os elementos artísticos à mostra durante o evento, com os aspectos sensíveis e reflexivos desencadeados pelas cenas, e também na constituição de critérios interpretativos. Com isso, Desgranges (2008), complementa:

a organização deste potencial de sentidos que surge na experiência artística, a elaboração de significações que constituem o ato pessoal e intransferível do espectador, como sabemos, não se limitam a um talento natural, mas precisam ser antes de tudo compreendidos como conquistas culturais. Conquistas nem um tanto imediatas ou evidentes, mas que, ao contrário, solicitam esforço para se efetivar. (DESGRANGES, 2008, p. 76).

Nesse sentido, compreendo que os artistas, bem como os agentes escolares, devem estar cientes das formas de entrada da arte, mas especificamente, do teatro, na escola. A popularização desses bens culturais pode ocorrer, em alguns momentos, no espaço escolar, ou em outros momentos, em diferentes espaços associados, de característica não escolar. No entanto, nos dois desdobramentos, é necessário coordenar as ações operacionais, pedagógicas e artísticas para que o evento atenda às necessidades e expectativas de todos os envolvidos.

Percebendo a necessidade da popularização da arte, e da facilitação do acesso dos bens culturais aos alunos, é que existem alguns programas de fomento, que promovem, em ambientes escolares, o contato direto e contínuo dos alunos com a arte. Como exemplo, é possível citar o Previsto pela Portaria Normativa

Interministerial n.17 de 24 de abril, de 2007, denominado de Programa Mais Educação, do Governo Federal, que visa promover atividades sócio educativas no contra turno escolar.

Esse programa foi pensado por um viés transdisciplinar, integrando quatro ministérios: o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério do Esporte e Ministério da Cultura. Trata-se de uma ampla estratégia, no sentido de realização, de distribuição e popularização de saberes, que não necessariamente necessitam ficar dentro da esfera escolar. Para maior compreensão, segue abaixo um trecho do documento:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio culturais, de ações sócio educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (BRASIL, 2007, p. 2).

Entretanto, há de se atentar para uma questão: é de se supor, que na medida em que estas ações vão se deslocando das instituições escolares, adentrar na esfera escolar, poderá tornar-se, em certa medida, uma espécie de invasão.

Nesse sentido, percebo a ação mobilizadora, provocativa, que a arte, em alguns momentos assume, como algo repleto de significados, dispostos a provocar sensações, inquietações e quereres, não só no público, mas também no artista e/ou grupo que a idealiza. Esclareço rapidamente que, essa linha de raciocínio apresenta, no cerne de sua ação, uma dicotomia ordem/desordem, considerando que o viés transgressor da arte, colocado como uma espécie de invasor na esfera escolar, não apenas no sentido físico, mas também ideológico, confere uma espécie ordem na desordem e vice e versa, no ato.

Trata-se de uma linha de fuga, pois, independente da forma com que adentre na escola, seja por uma via institucional no âmbito federal (uma ação desenvolvida pelo Mais Educação), ou ainda, por via institucional particular local, com produção e desenvolvimento próprios (feito a partir de venda ativa para escolas), a

desorganização, ou mesmo aspectos desterritorializados, vistos principalmente nas relações entre os agentes envolvidos, podem ser entendidos como essas linhas de fuga, pois, o teatro na escola, sendo invasor ou não, foge do habitual, do comum, da ordem que a esfera escolar pretende estabelecer.

3.1.2 Sobre critérios de escolha: a produção artística e sua entrada na escola em foco

Existe, além da própria relação política e cultural, referente às normas específicas que comprometem à escolha do tipo de teatro que entra na escola, uma relação pautada no recurso financeiro. Previamente, supõe-se que todo o preço cobrado por uma apresentação é demasiado caro⁴¹, criando assim, uma atmosfera de concorrência, no qual as companhias participam, algumas vezes, de processos licitatórios, na tentativa de fornecer seu produto, o espetáculo, às instituições escolares.

De antemão, compreendo que a relação de aquisição de uma obra de arte, deva constituir-se a partir de um processo de inexigibilidade, garantindo ao artista um valor real ao seu produto, podendo assim, fugir da noção baseada numa perspectiva de concorrência (expostas em grande parte nos processos licitatórios), neste caso, caracterizada como direta e agressiva.

Segundo Bourdieu e Darbel (2007), a escola “tende a inculcar (em graus diferentes nos países europeus) uma disposição erudita ou escolar, definida pelo reconhecimento do valor das obras de arte” (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p. 100).

Dessa forma, a escola retém os meios de apropriação, em alguns casos, comprando catálogos de obras, ou ainda, materiais didáticos responsáveis por

⁴¹ Regularmente a equipe de produção do *Coletivo Joaquina* recebe esta justificativa pela não compra do espetáculo. Em outros casos, existe uma negociação sutil por parte da equipe pedagógica dos colégios, na tentativa de diminuir o custo por aluno. Embora, neste segmento de venda, a equipe foca-se apenas nos colégios particulares, o valor por aluno é oferecido a preços populares, estipulados pelo Ministério da Cultura. Há ainda os casos “nonsenses”: a equipe de uma escola entra em contato para contratação e após conversa perguntam se não temos o interesse em apresentar de graça, uma vez que o “evento” vivenciado traria muitos benefícios para o Coletivo, tais como visibilidade. Também é comum escolas não permitirem que os alunos que não pagaram não assistam o espetáculo, assim, estes ficam confinados em sala de aula com outra atividade durante o evento. Enfim, são várias facetas e justificativas apresentadas à minha equipe de produção, ao longo dos anos, que é legítimo que eu as exponha neste projeto, com intuito de esclarecer algumas questões referentes à entrada do teatro na escola. Ver também noção de piso salarial, página 7 do trabalho.

transmitir esse conhecimento à distância. Segundo os autores, o intervalo existente entre público e obra, é legitimado pela escola, na medida em que as obras são apresentadas aos alunos como consagradas, quase que santificadas. Esta distância também contribui para definir uma hierarquia dos bens culturais, numa dada configuração social.

Se por um lado alguns objetos ou obras são apresentados ao público, no caso, os alunos, de forma consagrada, por outro, a ação pedagógica eficaz colabora para que esse estado inalcançável da arte seja rompido. Segundo Bourdieu (2013), as instâncias familiares, bem como as escolares, ao consagrarem certos objetos de arte, impõem, o que o autor chama de arbitrário cultural, neste caso em particular, o arbitrário das admirações.

De fato, existe um sujeito que permite a entrada de uma obra de arte, seja ela teatral, musical ou visual, no ambiente escolar. Em algumas instituições, tal função fica a cargo da pedagoga ou da diretora da escola, portanto, há de se perceber, que a degustação, ou apreciação artística depende única e exclusivamente, no caso da escola, das ações pedagógicas investidas para este fim. Entretanto, a noção sobre a aquisição dessas obras de arte, está como nos esclarecem Bourdieu e Darbel (2007), intimamente ligada com a própria familiaridade que se tem sobre elas.

Sobre essa perspectiva, os autores nos aclaram:

Pelo fato que a obra de arte apresenta-se como uma individualidade concreta que nunca se deixa deduzir dos princípios e regras que definem um estilo, a aquisição dos instrumentos que tornam possível a familiaridade com as obras de arte não pode operar senão por uma lenta familiarização. A competência do conhecedor não pode ser transmitida, exclusivamente por preceitos ou prescrições. (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p. 105).

Com isso, admito que não só os alunos, mas os professores, pedagogos e funcionários de uma escola necessitam ter contato contínuo com as obras de arte, a fim de desenvolver familiaridade, dessa forma, adquirindo essa competência necessária de conhecedor, para então, escolher de forma consciente o que adentra na escola. Nesse caso, refiro-me a noções sobre época, escola, estilo e linguagem artística das obras em questão.

A porta de entrada para o teatro, bem como os demais tipos de arte, na escola, estaria no campo da depuração, feito por um longo processo, ocasionado a

partir do momento que a obra “se despoja de suas funções mágicas e religiosas”. (BOURDIEU, 2013, p. 273).

De fato, vale lembrar que o teatro infanto-juvenil, quando consegue adentrar na esfera escolar, encontra-se, atualmente, numa fusão entre o politicamente correto, embasado num discurso quase que doutrinário numa corrida do verde com cartazes “Salve o Planeta”, ou, inundado numa perspectiva multicolor musical, com brilhos e dancinhas engraçadas, e, para surpreender, conta com números circenses adentrando a cena, ou ainda, uma nova perspectiva, a dos conflitos permeados num ambiente *high school*⁴², apresentados, inacreditavelmente, às crianças de todas as idades.

Há de se considerar os critérios para a entrada do teatro na escola, levando em conta os formatos de espetáculos em circulação na cena atual. Contudo, existem aspectos significativos na apreciação de uma obra de arte, ainda assim, se a desculpa para que o teatro não entre na escola é respaldada pela pouca qualidade das encenações atuais, todavia, outros desdobramentos artísticos deveriam ser prática contínua neste ambiente.

Considerando que a escola fortaleça os laços proximais entre a cultura e os alunos, essa relação não deve permanecer apenas dentro das suas paredes. A prática contínua fora do ambiente escolar faz-se necessária, uma vez que, segundo Bourdieu e Darbel (2007), a partir da somatória das duas, o indivíduo é capaz de constituir códigos que favorecem o domínio da cultura.

Sobre esses códigos, Bourdieu e Darbel (2007), nos esclarecem:

No sentido objetivo de cifra (ou de código), a cultura é a condição de inteligibilidade dos sistemas concretos de significação, organizados por ela e aos quais permanece irreduzível, à semelhança da língua em relação à palavra, enquanto a cultura, no sentido de competência, não é outra coisa senão a cultura (no sentido objetivo) interiorizada e tornada disposição permanente e generalizada para decifrar os objetos e os comportamentos culturais, utilizando o código que serviu para sua codificação. (BOURDIEU; BARBEL, 2007, p. 110).

Reforço, a partir dos estudos feitos, que o capital cultural, diferentemente dos outros tipos de capital, é algo resultante de uma apropriação de esquemas que

⁴² Refere-se ao ambiente escolar norte-americano, frequentado por alunos do ensino médio, que tem entre quinze e dezoito anos.

ocorrem ao longo de uma vida, por isso a necessidade de propiciá-lo aos alunos logo na primeira infância.

Com o passar do tempo, o indivíduo prontamente consegue, ao apreciar uma obra, organizá-la mentalmente com base nesses códigos de apreciação adquiridos, percebendo suas especificidades, correlacionando-as aos seus esquemas mentais de classificação já existentes: quanto à forma de pintar do artista, características referentes aos estilos, inclusive, quanto às considerações sobre aspectos políticos e sociais que a revestem.

No teatro, o público regular, consegue, ao longo de uma trajetória perceber tipos diferentes de linguagens apresentadas, minimamente fazer relação textual com processos históricos, ou ainda, atribuir sentenças de classificação da esfera do “gostei” ou “não gostei”. Dizer que não gostou de um espetáculo, a partir de um dado repertório preexistente, pressupõe definir quais aspectos agradaram ou não.

Com isso, o olhar crítico do público, nesse caso em particular, passa a ser constituído por esses esquemas mentais, que, ao longo do processo, facilitam a compreensão dos códigos artísticos existentes. A própria releitura da arte, embora tenda a afirmar que relê uma obra, por outro prisma, está imbuída de outros códigos a serem decifrados.

Embora, a escola, vista na pesquisa como sendo um dos espaços (talvez o mais significativo) capaz de minimizar a desigualdade cultural dos indivíduos, de forma didática e metodológica, ao longo dos anos, parece colaborar para reforçar a condição desigual, da apropriação cultural. Isso se dá, na medida em que, na maioria das vezes, o ensino artístico mantém-se apoiado apenas no discurso, explicitando momentos históricos de uma obra bem como as ocorrências estéticas que a envolvem.

Não posso me esquecer de mencionar que, em alguns momentos, a arte na escola, limita-se a fabricar lembrancinhas para as datas comemorativas, tais como, cartões de dia das mães, porta pente ou porta lâmina de barbear para o dia dos pais. É comum ocorrer, em alguns casos, a confecção de bandeirinhas nas festas juninas. Evidentemente devo atentar para o esforço que se tem em esgotar “todas” as possibilidades de uso de material reciclável no processo artístico em sala de aula, com isso, a noção de arte no âmbito escolar por vezes se apoia exclusivamente no artesanato. Não quero aqui dizer que o artesanato não tem valor, até tem, se olhado

em forma de pesquisa artístico-cultural, entretanto acredito que o fazer artístico na escola deve ir além desse lugar comum.

Segundo Bourdieu e Darbel (2007), quando a escola apresenta apenas esses recursos didático-metodológicos de aproximação com a arte, pode ser caracterizada como um ensino de segundo plano. Ora, assim, de antemão relembro, caros leitores, de que a Educação Artística, posteriormente o ensino de Arte/Artes na escola se configurou, durante os anos, dessa maneira em todo território nacional. De acordo com os autores, esse tipo de abordagem necessita de alunos com tal perfil:

(...) pressupõe necessariamente (...) indivíduos dotados de uma competência previamente adquirida, e de um verdadeiro capital de experiências (visitas de museus, ou de monumentos, audição de concertos, leituras, etc.), que se encontram distribuídas, de forma bastante desigual, entre os diferentes meios sociais. (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p.106).

Assim sendo, é possível pensar, que se, a organização curricular de uma escola tivesse como missão, proporcionar ao maior número de pessoas o contato com os bens culturais, a desigualdade cultural, relacionada à cultura erudita, existente entre os alunos, iria ao menos, diminuir.

3.2 ENCONTROS BAKHTINIANOS: DIÁLOGOS QUE COMPÕEM UM CENÁRIO DE PESQUISA, UMA VIDA, UMA OBRA E UMA BOA PROSA

Tendo a escola como esfera permanente nesta investigação, bem como a voz, elemento significativo na compreensão da relação que se estabelece entre escola e teatro, neste subcapítulo, abordo não apenas os aspectos sociológicos de uma aproximação entre teatro e escola, como também, os elementos relacionados à experiência humana, a partir das relações, neste andamento, com foco no elo do homem com a arte, numa condição única de diálogo, que ao longo de uma trajetória, contribuíram indispensavelmente para o encaminhamento do meu ser no mundo.

Assim, entender a noção de significado é extremamente importante para cruzar com as questões sociológicas evidentes nesta pesquisa, sobre isso, Gonçalves (2011, p. 38) nos esclarece dizendo que “o significado tem importância

vital, pois ele se constrói de uma forma indutiva, que se molda a cada situação e de formas diferentes”.

Sem dúvida, as situações são moldadas de acordo com os significados existentes no discurso, por isso, os provenientes da esfera escolar, nos auxiliam na compreensão da dinamicidade existente ali, no caso específico desta pesquisa, nas peculiaridades da entrada do teatro na escola. Desse modo, “quando alguém se enuncia como locutor, ele se mostra e fala também, necessariamente, de si próprio, pois é precisamente ao dirigir a palavra a alguém que se exprime e reafirma a subjetividade” (AMORIM, 2004, p. 102).

Entender, portanto, as condições de entrada do teatro na escola, bem como os aspectos subjetivos desta relação, se faz necessário, na medida em que sugere uma aproximação reduzida, com aparatos didáticos e metodológicos que apenas dão a ilusão de aproximar os alunos de uma obra artística. Nesse sentido, o interesse investigativo persiste na medida em que compreendo a importância, social, estrutural, cognitiva e subjetiva desta possibilidade vinculativa entre teatro e escola.

Vivenciei as possibilidades reais do contato com a arte ao entrar no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério⁴³, onde pude de forma contínua me envolver com seus aspectos apreciativos e processuais, participando de grupos musicais, de dança, de teatro, de contação de histórias, além de frequentar museus, mostras independentes, me interessar por cinema arte, ou mesmo *trash*⁴⁴, nessa época.

⁴³ Cursei o CEFAM em Guaratinguetá-SP (1999-2002). Em São Paulo foi criado em 13 de janeiro de 1988, durante o mandato de Orestes Quércia, com intuito de melhorar a qualidade de ensino do professor alfabetizador de nível médio. Chegou-se ter no estado de São Paulo 89 unidades. O projeto existiu também em demais regiões do país, a partir do Ministério da Educação em parceria com as Secretarias de Educação, no entanto, não com tanta abrangência. Os alunos que estudavam no CEFAM tinham direito a uma bolsa, referente a 1(um) salário mínimo, sendo portanto exigidos em excelência, não podendo ter notas abaixo de 7,0. Caso isso ocorresse, o aluno era automaticamente desligado do programa. A formação ocorria em 4 (quatro) anos, e, nos dois últimos, algumas tardes eram destinadas ao estágio obrigatório, vinculado às escolas da cidade em que a instituição se situava. A carga horária de estágio anual aproximava-se de 400 (quatrocentas) horas anuais, sendo possível, atrelada aos projetos em horários extracurriculares, cumprir mais de 1.000 (mil) horas de atividades de estágio, que garantiam o contato do aluno com processos pedagógicos de forma intensa. Algumas informações sobre o CEFAM foram citadas de memória, outras foram extraídas do site: http://tvocêultura.com.br/videos/35419_o-que-foi-o-cefam-centro-especifico-de-formacao-e-aperfeicoamento-do-magisterio.html). Ver também: <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/187258/decreto-29501-89>

⁴⁴ É uma estética usada no cinema, normalmente para filmes de terror, mas não de forma exclusiva. Normalmente se refere a um filme mal feito, acidentalmente ou não.

Considero minha formação no ensino médio rara, justamente por fazer parte de um programa diferenciado de formação técnica oferecida pelo estado de São Paulo. Uma instituição que funcionava no período integral, distribuía a carga-horária, de modo que no período da manhã debruçávamos nos conteúdos curriculares destinados ao ensino médio e específicos do magistério, no período da tarde, destinávamos nossa atenção às sessões de aprofundamento metodológico, laboratórios criativos de teatro, dança, cinema e música (com cronogramas específicos para atender todas as demandas de projetos), elaboração e aplicação de projetos voltados à comunidade (relacionando o conteúdo aprendido a uma necessidade local, às vezes vinculadas a prefeitura da cidade), além do estágio supervisionado no terceiro e quarto ano.

Contudo, essa efervescência me mostrou possibilidades educacionais superiores das que eu via durante o meu ensino fundamental. Foi após o CEFAM que decidi cursar Artes Cênicas na UNESPAR, e um ano depois, era também aluna do curso de Pedagogia da UFPR. Separar a educação da arte, após ter cursado o CEFAM, tornou-se impossível.

Todas essas relações foram por mim estabelecidas ao longo de uma vivência, compreendendo os aspectos intrínsecos entre arte e ensino, a partir de uma ótica, inicialmente, experimental e intuitiva. Posteriormente, pude, com base nos estudos culturais, bem como na teoria bourdieusiana, e no momento seguinte adentrando na perspectiva bakhtiniana, estabelecer relações que de certa forma respondiam minhas indagações como atriz e como pedagoga.

A partir desse momento, a minha trajetória como intérprete-criadora se solidificou, relacionando os aspectos educacionais às linguagens cênicas específicas para cada universo criativo que eu percorria. No que se refere a essa reflexão sobre vida, arte e universo criativo, vale lembrar que “o que faz necessário para criar o todo artístico, inclusive o todo de uma peça lírica, não é enunciar a minha vida mas enunciar sobre a minha vida” (BAKHTIN, 2011, p. 79).

As interações que o homem desenvolve num determinado meio são elementos indispensáveis existentes nos enunciados. Considerando a esfera escolar, um ambiente recheado deles, permitir-me investigá-la a partir das interações, expostas na fala de uma pedagoga, consolida a minha relação interativa com a própria temática da pesquisa.

Anterior à voz da pedagoga entrevistada, lancei o olhar para a relação que existe na contemporaneidade entre teatro e escola, fazendo-se necessário, portanto, compreender não somente como este diálogo acontece, mas acima de tudo que sentidos podem ser atribuídos a esses diálogos.

Sobre isso, Medviédev (2012) nos esclarece:

(...) um significado determinado, um objeto determinado, entrou no horizonte de pessoas que falam ou que se comunicam de modo ideológico nesse momento e lugar. Entre o sentido e o ato (enunciado), entre o ato e a situação concreta histórico-social, é estabelecida uma ligação histórica, orgânica e atual. A singularidade material do sinal, bem como a abrangência e amplitude do sentido, encontram-se na união concreta de um fenômeno enunciado histórico. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 184).

Deste modo, numa perspectiva bakhtiniana, entendo que há sempre algo a se dizer, mesmo sem que se queira dizer. Durante o andamento da pesquisa (considerando aqui todo o trabalho desenvolvido no estudo exploratório dividido nos períodos do projeto aplicado nas escolas: pré-produção, produção e pós produção), percebi que, em alguns momentos, se queria dizer sem dizer, ou, se dizia sem querer dizer. Faço este apontamento em relação aos olhares, às falas, aos gestos que compunham um cenário diferente do habitual visto na esfera escolar, sempre que a equipe teatral apresentava-se para o evento.

Nesse sentido, Medviédev (2012) nos aclara:

No enunciado, cada elemento da língua tomado como material obedece às exigências da avaliação social. Apenas aqueles elementos da língua que é capaz de satisfazer suas exigências podem entrar no enunciado. A palavra torna-se material do enunciado apenas como expressão da avaliação social. Por isso, a palavra entra no enunciado não a partir do dicionário, mas a **partir da vida**, passando de um enunciado a outro. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 185 – grifo meu).

Com isso, percebe-se a dimensão histórico-social que o enunciado tem, bem como as relações que os indivíduos desenvolvem em cada meio, a partir dos enunciados. Nesse sentido, o olhar perceptivo/responsivo ocorrente no enunciado, possibilita a mim, interpretações às quais significo de acordo com a minha história de vida.

Consequentemente com essa afirmação, exponho que o próprio não dizer é um dizer. O silêncio expõe, em alguns casos, algo tão significativo quanto à fala. Cotidianamente, nas relações pessoais podemos perceber as sutilezas da linguagem, como também nos textos escritos, onde há existência de silêncios, pausas, entonações, expostas nas pontuações. O autor em seu modo pessoal de escrita executa suas particularidades, munido de recursos gramaticais (normativos ou não), e, pode direcioná-la a com nuances de dinamicidade. Sobre isso Bakhtin (2014, p. 153) corrobora, dizendo que “o enunciado é um organismo muito mais complexo e dinâmico do que parece”.

Por isso, não raramente, falamos sozinhos, perguntamos e respondemos. Seja mentalmente, oralmente ou textualmente. Entretanto, esse recurso não pressupõe um fim, chegando às últimas questões, pois o objetivo não é em particular chegar a uma verdade absoluta, compreendendo que a palavra do autor, neste caso “‘a própria palavra` não é própria (o indivíduo está sempre acima de si mesmo); a `palavra própria` não pode ser a última palavra”. (BAKHTIN, 2011, p. 389).

Destarte, a perspectiva bakhtiniana da pesquisa é evidenciada, na medida em que estes pontos já se mostraram presentes no próprio texto, também por ser a partir da voz de uma pedagoga, que investigo a relação entre teatro e escola, ou melhor, como o teatro invade a escola.

Desenvolver um encaminhamento que desse conta de desvendar o que me incomodava, fez com que a noção de enunciado viesse à tona, na medida em que “não há linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que um outro disse” (AMORIM, 2004, p. 97).

Ter um impulso investigativo é, em suma, participar de um processo dialógico, pois, ter uma pergunta e tentar respondê-la é, sem dúvida, resultado de um processo interativo. Se esse impulso persiste, ao longo da pesquisa, tem-se posteriormente a interação entre o pesquisador e leitor. De fato, todo processo de investigação científica compreende uma interação. Sobre isso, Amorim (2004) esclarece:

o interlocutor participa portanto da formação do sentido de um enunciado. Nenhum enunciado pode ter sentido apenas atribuído ao interlocutor. Ele produz-se sempre no espaço *entre* dois papéis mínimos e, mais amplamente na situação social complexa que engendra o enunciado. (AMORIM, 2004, p. 123).

Neste sentido, todas as interações produzidas nesta pesquisa, produzem enunciados, considerando não só a relação pesquisadora e pedagoga entrevistada, como também, pesquisadora e autores, pesquisadora e orientador, e ainda pesquisadora e o próprio texto. Assim sendo, na medida em que a escrita se apresenta, de certa forma, mostra-se um enunciado sobre a própria questão do enunciado.

o homem é, antes de tudo, um ser falante, que se expressa e interage por meio da enunciação. Nessa perspectiva, tanto o pesquisador como o sujeito a ser pesquisado são produtores de enunciados, o que permite que a pesquisa aconteça por meio desse processo dialógico. (GONÇALVES, 2011, p.43).

Assim, olhar para a relação entre escola e teatro compreende olhar para uma trajetória que me constituiu e ainda constitui, num processo contínuo e evolutivo, entendendo essas relações como cíclicas, provenientes de implicações ideológicas, que compuseram o meu modo de pensar até aqui. Sobre isso, o pensamento de Medviédev (2012) nos esclarece:

o homem social está rodeado de fenômenos ideológicos, de “objetos-sígnos” dos mais diversos tipos e categorias: de palavras realizadas nas suas mais diversas formas pronunciadas, escritas e outras; afirmações científicas; de símbolos e crenças religiosas; obras de arte. E assim por diante (MEDVIÉDEV, 2012, p. 56).

3.2.1 A esfera escolar e a cultura: considerações sobre coisas que sinto e vivo.

De acordo com o pensamento bakhtiniano, a esfera é entendida como modos organizacionais existentes nas instituições, com distribuição distinta de papéis, que num processo relacional são capazes de produzir discursos.

Assim, a escola aqui é vista como uma esfera, por ser um ambiente, onde esses discursos são o tempo todo produzidos, de forma contínua, distribuídos entre seus microambientes: sala de aula, cozinha, refeitório, direção, corredores, etc.

Os discursos produzidos nessa esfera podem aproximar os agentes ou distanciá-los da cultura (seja ela erudita ou popular) na medida em que são constituídos a partir de uma trajetória específica, formulando e se consolidando concomitantemente. Sobre isso Bakhtin (2011) elucida:

as formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas). (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Compreendo que a escola, desde a pequena infância, é a esfera institucionalizada e normatizada onde a criança também aprende a produzir discursos, onde acima de tudo, ouve discursos daqueles que os ensinam. É necessário lembrar que o ambiente familiar é o primeiro local onde esse aprendizado, de maneira informal, ocorre.

Nessa esfera escola, os discursos podem apresentar, algumas vezes, uma característica dogmática, pois, na maioria das vezes, se consolidaram através de uma lógica formal, determinada por uma intervenção curricular. Quando isso ocorre, o que se transmite num ambiente escolar (amparado por uma lógica que define a estrutura curricular) é de caráter comunicativo bem formado, o que Medviédev (2012), esclarece ao dizer que esta comunicação discursiva bem formada “possui um caráter imóvel e petrificado, onde o conteúdo comunicado também já está pronto e se trata apenas de uma transferência de uma pessoa a outra nos limites da comunicação habitual (...)” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 154).

Não quero com isso ser pessimista e dizer que a escola é castradora, ao contrário, existe, é evidente, um espaço de comunicação dentro da escola, onde os discursos acontecem. Nesse sentido, há um lugar de encontros, embates, trocas culturais e saberes. Acontece que a perspectiva bakhtiniana fornece subsídios para se olhar a escola de forma mais crítica, se considerarmos os aspectos simbólicos.

Assim, aprofundando a relação entre significados produzidos no ambiente escolar e seu sentido, recorro a Giroux (1988):

(...) a escola é uma incorporação, histórica e estrutural, de formas de cultura que são ideológicas. Ela dá significado à realidade pelo modo como é frequente e ativamente contestada e pelas diferentes maneiras como é experienciada pelos indivíduos e seu grupo. (...) Em outras palavras, educação formal não é ideologicamente inocente, nem simplesmente reproduz as relações e os interesses dos dominantes, mas também gera formas de regulação moral e política (...). (GIROUX, 1988, p. 83).

Obviamente, falamos de uma estrutura formal de comunicação, imposta por um sistema educacional que estipula o que se dizer e como se dizer. Entretanto, a própria relação proximal do indivíduo com esta estrutura, em longo prazo, pode provocar a assimilação desse modo de pensar, extrapolando para o agir, passando a produzir um discurso que aproxima dessa tendência imposta. Já que o discurso e suas características são constituídos de acordo com seu meio, bem como, as interferências recebidas dele, no final das contas, este indivíduo pode deixar de expressá-lo somente na escola. *A posteriori* é provável que chegue a reproduzi-lo cotidianamente, em outras esferas. Bakhtin (2011) assim assinala:

os gêneros do discurso organizam nosso discurso da mesma forma que organizam as forma gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (...) uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo de fala. (BAKHTIN, 2011, p. 283)

Entretanto, os discursos não são somente criados, adivinhados ou reproduzidos, por se tratar de uma relação dinâmica, eles podem ser modificados.

Também é possível, criar de forma estrutural, as concepções de mundo, pois é através da palavra que as concepções tornam-se realidades, portanto, o que o aluno ouve na escola, tem total relação com o modo em que ele vê e encara e passa a entender o mundo. Para Medviédev (2012) “todos esses significados e valores são

somente dados em objetos e ações materiais (...) tornam-se realidade ideológica quando são realizados na palavra” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 48).

Destarte, um aluno que ao longo de sua vida escolar, cresceu ouvindo discursos que não relacionavam a prática cultural como algo necessário para a vida cotidiana, logo assumirá o mesmo posicionamento, a mesma postura, entendendo, por exemplo, a visita a museus, salas de teatro, festivais entre outras atividades, como algo fora de sua prática habitual.

Ao citar Amorim (2003), Kramer (2013, p.29) nos esclarece essa questão educacional aqui apontada, a partir da perspectiva bakhtiniana, mostrando-nos que para a autora, o tratamento direcionado à educação deve prioritariamente ser pensado como experiência humana, articulando o tripé: conhecimento, arte e vida.

Atentemo-nos agora para a questão da cultura e da arte na escola, como possibilidade de apropriação articulada nesta esfera. Se a escola, como instituição normativa formadora, dispõe de mecanismos para difundir conhecimento, neste caso, o acesso à arte em seu interior não deveria ser reduzido. Compreendendo que as atividades de processo e apreciação correspondem a um tipo de saber, esse, na esfera normativa institucionalizada não ocorre a contento, uma vez que a dimensão da existência humana do sujeito com a arte, às vezes, não é considerada.

Entretanto, com base num olhar mais sensível sobre essa relação, Kramer (2013, p.36) afirma que a “arte e vida são polos indissociáveis na existência humana”. A própria trajetória do indivíduo também oferece ferramentas para esse processo de evolução, a partir de referenciais extraídos de outras esferas, que não somente a artística, no entanto, a escola ao favorecer o contato com a arte, formaliza esse crescimento.

Essa relação é feita a partir do momento que entendo a obra de arte como uma possibilidade farta de enunciados, que fala ao indivíduo, ao mesmo tempo em que recebe réplicas constituídas a partir deste contato, pois de acordo com Bakhtin e Voloshinov (2013, p. 137) “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo”. Quanto maior for o contato com uma obra, ou, com uma variedade delas, maior é o exercício enunciativo que o indivíduo estabelece, podendo assim criar uma relação mais profunda de caráter compreensivo em relação à arte, e suas formas de apreciação.

Embora pareça algo não palpável, as categorias de análises adquiridas pelo processo de observação, reforçam e ampliam outras categorias, que podem ser desdobradas socialmente em outras interações entre os indivíduos.

Entretanto, quando a escola não dá a devida atenção a esses processos que a arte proporciona, apenas reforça a condição de entretenimento que ela pode oferecer, pode ocorrer uma associação direta da arte e dos bens culturais como as datas comemorativas, muitas vezes, reforçadas e vivenciadas na escola em um, ou, no máximo dois grandes eventos anuais.

Digo isso, pois entendo que a esporadicidade dos eventos não contribuem para a ampliação do processo de compreensão dos alunos, pois de acordo com Bakhtin e Voloshinov (2003, p. 137):

Só a compreensão ativa nos permite apreender um tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo (...) cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossa mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2013, p. 136-137).

Sendo assim, “nesse sentido, toda atividade mental é exprimível, isto é, constitui uma expressão potencial. Todo pensamento, toda emoção todo movimento voluntário são exprimíveis. A função expressiva não pode ser separada da expressão mental sem que se altere a própria natureza desta”. (BAKHTIN, 2009, p. 52-53). Entretanto, é válido dizer que mesmo sendo exprimível, tal atividade mental pode também não ser, nesse sentido há uma relatividade nessa questão, que pode depender da escolha do sujeito.

CENA II
DIÁLOGOS E AÇÃO

1 PRIMEIRO CAPÍTULO: O AMBIENTE

No ano em que a pesquisa foi realizada, 2014, três espaços que faziam parte do projeto, *Literatura e Cena*, no entanto apenas um configurou-se como o espaço oficial dessa investigação.

Trata-se de um colégio público estadual situado na região periférica de Curitiba-PR. O espaço físico é amplo e bem cuidado, possui uma área coberta, corredores cobertos que interligam as salas de aula e os demais ambientes espalhados pelo terreno. Fui ao colégio algumas vezes, por conta das apresentações que ali seriam desenvolvidas, e, em todas as ocasiões me deparei com um espaço colorido, com plantas, as salas devidamente organizadas e os painéis enfeitados e com avisos necessários.

1.1 NOÇÃO SOBRE O CAMPO DE PESQUISA E SUAS SUTILEZAS

O colégio existe desde 1977, mas apenas na década de 90, o 2º grau foi autorizado a funcionar naquele local. O colégio dispõe de um anfiteatro com capacidade para cento e cinquenta pessoas aproximadamente, com cadeiras móveis. Foi ali que apresentamos os espetáculos, um de manhã e outro de noite. As apresentações foram abertas à comunidade e no período da noite tivemos público externo, e verificou-se na ocasião que aproximadamente 20% da plateia foi composta por não estudantes.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do colégio, ele possui 24 (vinte e quatro) salas, além de uma sala de educação física, uma de arte e um laboratório de informática. Há ainda um laboratório de ciências, que contempla as disciplinas de física, química e biologia.

O colégio fica ao lado de uma instituição de ensino municipal, o trânsito na rua é relativamente agitado e a circunvizinhança da escola é compota predominantemente por casas e comércios.

A escola funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite), entretanto, o nosso público alvo, alunos do ensino médio, situava-se pela manhã e pela noite, naquele local. De tarde concentram-se os alunos do ensino fundamental do segundo ciclo.

Alguns alunos, como mencionou a pedagoga, ficam o dia inteiro na instituição, pois participam do projeto *Mais Educação*, do Governo Federal.

Uma vez por semana os professores fazem uma confraternização, que resulta num jantar especial, normalmente ocorre na sexta-feira que é o dia em que todos os professores estão na escola. Outra curiosidade é que, quando algum funcionário faz aniversário, ele fica responsável por providenciar os quitutes da comemoração, que ocorrerá, segundo relato dos professores, numa noite previamente combinada.

Durante o meu trabalho de apresentação e investigação no colégio pude presenciar uma celebração desse tipo. No último dia em que precisei ir à escola com a companhia *Coletivo Joaquina*, era aniversário da pedagoga entrevistada. Nesse ínterim, ela convidou a mim e os meus companheiros, para celebrar juntamente como os demais professores o seu dia especial.

De fato, foi um momento inusitado. Durante o intervalo observei os professores animados, rindo, conversando e cantando na sala deles. A escola possui alguns artistas no quadro de efetivos, são pelo que me disseram quatro músicos, um artista visual e um ator. A entrevista ocorreu, aproximadamente, dois meses depois desse dia atípico vivido na escola, possuía um tom de conversa, foi fluida, pois não ocorreu na escola em que ela atuava. Conversamos em uma das salas, que na ocasião, encontrava-se desocupada, no Prédio D. Pedro II, no campus Reitoria, da Universidade Federal do Paraná.

2 SEGUNDO CAPÍTULO: A CENA - VOZES DO ENCONTRO ENTRE TEATRO E ESCOLA

A escolha da análise da entrevista de uma pedagoga, que expõe a sua relação com teatro e escola, evidencia-se nessa pesquisa a partir da ânsia pelo cruzamento das questões sociológicas apresentadas e respaldadas pelo pensamento bourdieusiano, com a perspectiva apresentada pelos estudos bakhtinianos, referentes à linguagem.

Tanto as apreciações quanto as entoações correspondentes ao que foi dito, determinam-se pelas situações sociais em que as conversas desenrolaram. De acordo com Bakhtin e Voloshinov (2009) “na maioria dos casos, a entoação é determinada pela situação imediata e frequentemente por suas circunstâncias mais efêmeras (...) quando exprimimos nossos sentimentos, damos muitas vezes a uma palavra que veio à mente por acaso uma entoação expressiva e profunda” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2009, p. 138-139).

Sendo assim, se propor a conversar com uma pedagoga, ouvi-la e gravá-la pressupõe atenção ao caráter apreciativo e entoativo do que foi dito. Bakhtin e Voloshinov (2009), esclarecem que a entoação, pode vir a aparecer muitas vezes num discurso como forma de interjeição ou em locuções vazias de sentido, expostas em expressões como: “pois é”, “sei, sei”, “pois não, pois não” são considerados signos marginais das significações linguísticas.

Já a modalidade apreciativa é fundamental na construção da enunciação. Dessa forma, constitui-se a enunciação viva, onde os elementos que formam o discurso contém simultaneamente uma certa apreciação e sentido sobre o tema.

Toda palavra usada na fala real possui não apenas o tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou *apreciativo*, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo não há palavra. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2009, p. 137).

Esses acentos entoativos, ou entoações, que Bakhtin descreve, podem ser vistos nas falas a partir das expressões expostas nos tons que se deseja indicar:

carinhoso, amigável, irônico, acadêmico, etc. Esses tons apresentam-se na medida em que a conversa evolui, desejando assim mostrar o que se quer dizer sobre algo, numa comunicação discursiva, desta forma, atribuindo valores ao que se diz. “O tom de um enunciado pode ser identificável, por exemplo, pelo contraste entre ideias heterogêneas no interior de um mesmo texto (...) e o tom de um enunciado oral, define-se pela relação locutor/interlocutor”. (AMORIM, 2004, p. 123).

É nesta esfera escolar, envolta pelos discursos, que me coloquei para ouvir atentamente um, que contempla, além de toda questão linguística que respalda esta investigação, as questões sociológicas que venho refletindo acerca desta correlação, teatro e escola, na medida em que, só é possível discutir e ouvir certas temática a partir do momento que nos encontramos num mesmo local comum de investigação. Segundo Bourdieu (2013):

O que os indivíduos devem à escola é sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns. (BOURDIEU, 2013, p. 207).

Assim, esse lugar comum proporciona possibilidades de encontro, e, torna-se maior, na medida em que possibilita encontros com o teatro, pois além do contato com os atores, tem-se a possibilidade de diálogo com o autor, presente na obra, com o diretor, com o figurinista, com todos aqueles que de alguma forma expressam sua fala, por meio das criações, naquele tempo-espço.

Houve, portanto, de minha parte, uma atitude receptiva a todas as possibilidades de diálogo nas escolas que participavam do projeto. Após as apresentações, organizávamos conversas sobre o autor, a obra e a encenação, considerando os aspectos históricos, sociais e políticos da época em que a obra foi escrita, e, relacionando com os mesmos na contemporaneidade. Por vezes o diálogo se estendia, possibilitando assim uma abertura maior para me colocar como ouvinte.

Para estar ali, além de apresentar e falar, percebi que era essencial ouvir, uma vez que o teatro visto naquele contexto como algo novo, suscitava muitos questionamentos, que por vezes iam além das questões da apresentação, ampliando pra noções de trajetória dos atores envolvidos, tanto por parte dos

professores, quanto por parte dos alunos. É neste contexto que compreendo a criação de novos significados, na medida em que o enunciado se amplia:

Mas o trabalho criador consiste exatamente na luta com outras enunciações para poder inscrever sua própria voz. Simplesmente, a criação e a voz do autor não ressoariam fora desse fundo onde outras vozes se ouvem. Além disso, mesmo no caso de uma repetição, ela também seria nova: um novo contexto de enunciação constitui um novo contexto dialógico, o que produz sempre um novo sentido. (AMORIM, 2004, p. 133).

Faço agora um recorte, para esclarecer os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, ocorrida na cidade de Curitiba – PR, no ano de 2014. Em primeiro lugar, busquei perceber, de acordo com as especificidades do projeto *Literatura e Cena*, a partir de conversas informais com os técnicos do *Instituto de Ação Social, Arte e Cultura*, como estava sendo a aceitação do projeto, no referido ano.

Num segundo momento, ocorreram visitas aos locais de apresentação, com intuito de mapear os ambientes que sedariam as apresentações, colhendo assim, informações referentes ao espaço, desenvolvimento de atividades relacionadas a arte durante o ano, bem como, percepções sobre a receptividade que antecede a atividade teatral. Ainda nesta fase, ocorria uma conversa informal com o profissional da escola que mediava (responsável por negociar todos os aspectos) as condições da apresentação com a instituição contratante. Nestas conversas, busquei perceber, como ele via o projeto que seria desenvolvido, ou melhor, qual a importância que ele dava à concretização do projeto na sua escola.

No terceiro momento, a dedicação era referente à apresentação, e aos aspectos que a envolvem, o antes e o depois do desenvolvimento do trabalho, feitas a partir da observação. Considerou-se nessa fase: recepção do grupo na escola, sensibilização do público-alvo por parte dos funcionários da escola, envolvimento dos profissionais da instituição no projeto, participação dos alunos no debate, que comumente ocorre após as apresentações, espaços que eram destinados aos artistas (que banheiro usar) e, por fim, permissões e não permissões (permissão para beber água, ou usar o banheiro de professores). Naturalmente, ao longo do

estudo exploratório, foi necessário considerar um aspecto para qual eu não havia me atentado: a despedida.

Nesse sentido, percebi que a despedida final, estabelecia uma relação interativa profunda, diferente, chegando por vezes ir além da temática cênica vivenciada na instituição. Inúmeras vezes versavam sobre questões cotidianas da vivência desses indivíduos, correlacionando-as aos aspectos teatrais, literários, bem como os relativos à escolha da carreira dos estudantes⁴⁵, gosto musical, etc. A continuidade da conversa normalmente resultava em troca de contatos nas redes sociais, com intuito de dar continuidade aos processos reflexivos aparentemente efervescentes àquele público.

Por fim, no quarto momento, dediquei-me às entrevistas semiestruturadas, pré-agendadas com os profissionais das três instituições participantes do projeto, e também, com os dois técnicos do *Instituto de Ação Social, Arte e Cultura*, responsáveis pelo projeto.

A entrevista surgiu para responder alguns questionamentos referentes à entrada do teatro na escola, considerando seus aspectos sociais, culturais e humanos dessa relação.

Após a realização das apresentações, apenas uma pedagoga facilitou o processo de entrevista⁴⁶. Ocorreram diversas conversas por telefone, por fim, encontramos-a fora da escola em que ela trabalhava, para que a entrevista pudesse ser mais fluida, sem pequenos percalços por conta dos afazeres cotidianos existentes no dia-a-dia da equipe pedagógica. Como já foi dito anteriormente, a entrevista foi realizada na Universidade Federal do Paraná, sugestão que partiu da própria pedagoga. Caso não fosse possível na UFPR, nos encontraríamos em sua

⁴⁵ As apresentações eram destinadas aos alunos do Ensino Médio, por vezes o tema carreira adentrava a conversa.

⁴⁶ As outras duas pessoas, uma pedagoga, outra diretora, cada uma responsável por instituições distantes, porém, participantes do projeto, não se dispuseram a ser entrevistadas. A diretora nunca se encontrava na escola no dia marcado, e a pedagoga, encontrava-se atribulada em meio às burocracias impostas pelo núcleo (assim me disse ao telefone). Logo em seguida, no final do estudo exploratório, os professores da rede pública estadual de ensino se encontravam em greve no estado do Paraná. Essa ação, legítima, de estado de greve, acabou por dificultar o contato com as duas pessoas em questão. No entanto, ao observar as entrevistas que tinha em mãos, tanto da pedagoga, quanto das técnicas, percebi que somente com a entrevista da pedagoga teria material suficiente para responder os questionamentos, uma vez que o cerne desta pesquisa não está na quantidade de entrevistas e sim, num modo de ver o teatro e a escola num plano relacional. Nesse sentido, é possível tomar como referencia apenas um olhar sobre o encontro entre teatro e escola.

casa. Na ocasião, afirmou que não ficaria à vontade, nem disponível no ambiente de trabalho.

A entrevista configurou-se então, numa conversa, uma troca, em que a pedagoga contava fatos de sua trajetória que eram mais ou menos direcionados por mim. De fato, digo mais ou menos, pois às vezes a resposta navega por uma lógica que não me permitia agir com rigidez, no entanto, com o roteiro na mão, pude recorrer às questões dos temas centrais sem sufoco, abordando assim, tudo o que havia julgado necessário para o desenvolvimento da pesquisa. A pedagoga afirmou que estava nervosa, pois tinha vergonha de ouvir sua voz gravada, mesmo assim, a entrevista foi desenvolvida sem contratempos.

A entrevista semiestruturada seguiu o seguinte roteiro:

1) Trajetória pessoal Há quanto tempo trabalha em escola? Qual a formação acadêmica? Qual a relação com a comunidade escolar (ocorre de forma profissional ou pessoal)? Quantas vezes costuma ir ao cinema? Quantas vezes costuma frequentar o teatro? Qual espetáculo cênico mais marcou sua vida? Qual você menos gostou? Com que frequência a escola em que trabalha recebe atividades culturais? Qual é o seu envolvimento no desenvolvimento de atividades culturais dentro e fora da escola?

2) Sobre a escola: Durante esse tempo em que trabalha na escola, em que momento você percebeu mais envolvimento ou movimentação cultural neste espaço? Existe algum grupo de dança, teatro ou música na instituição? Qual o tipo de atenção que a escola dispõe ao atender artistas que se apresentam no espaço escolar? Que tipo de espaço físico a escola possui para receber apresentações teatrais?

3) Olhares e percepções: Você acha que a escola contribui para a formação cultural dos alunos? Explique. Quais fontes os alunos tem acesso dentro da escola para entender o processo de criação artística? Como você percebe, entende e vê o trabalho do artista na contemporaneidade? Você tem amigos artistas? Dentre as atuações que você percebe na escola, a arte é trabalhada em quais disciplinas, ou em quais momentos além das aulas de Arte/ Artes?

Depois de transcrita, era necessário ouvir novamente, parte por parte, para colocar as pontuações, rubricas de entonação e outras peculiaridades vocais existentes.

“As complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem”. (BAKHTIN, 2011, p. 379). Assim sendo, para compreender a relação entre teatro e escola, considere três momentos distintos: 1) aspectos da trajetória pessoal da pedagoga; 2) um olhar sobre a esfera escolar, e; 3) olhares e percepções (correlacionados às questões culturais, fontes de trabalho e relação com a arte na contemporaneidade).

2.1 SOBRE TRAJETÓRIA, JUSTIFICATIVAS E ENUNCIADOS HISTÓRICO-SOCIAIS

Ao falar dos aspectos da trajetória pessoal, a pedagoga entrevistada demonstrou interesse pela área em que atua desde o ensino médio, pois cursou magistério, na sequência um aprofundamento em educação infantil, pelo Instituto de Educação do Paraná e posteriormente ingressou no curso de Pedagogia na UFPR. Ainda demonstrou uma relação íntima com o colégio em que atua desde 2007, valorizando a participação da comunidade na maioria das ações que a instituição organiza.

Ainda sobre a sua trajetória, a entrevista expôs algo muito significativo na relação que ela tem com a arte atualmente. Toda a importância que ela dá a apreciação advém da sua relação distanciada com a arte na infância, tanto em caráter processual quanto apreciativo. Assim, durante a entrevista apresentou de forma declarada, as questões que de certa forma distanciaram-na, naquele momento, da arte. Ao declarar que na infância não foi possível ter acesso aos bens culturais, a entrevistada explica:

*(...) Não, porque **minha mãe era costureira** (em tom enfático) trabalhava das sete as cinco, eu ficava com a minha avó, e meu pai também sempre trabalhou de manhã até as cinco, as seis, **e a gente vê que teve uma melhora na condição de vida de grande parte***

da população e eu posso oferecer pra minha filha, então... (grifo meu)

A declaração foi dada para justificar todo o repertório cultural, que ela como mãe-pedagoga possibilita à filha. A situação está intimamente ligada à posição social que a pedagoga enfrentara na infância, Bourdieu (2007) esclarece que “o acesso às obras culturais permanece como privilégio das classes cultivadas” (BOURDIEU, 2007, p. 59).

É possível observar na fala da pedagoga entrevistada, como ela compreende a realidade brasileira de trinta anos atrás, como também, torna-se porta voz de uma geração que viveu na época ao dizer: **“(...) e a gente vê que teve uma melhora na condição de vida de parte da população e eu posso oferecer pra minha filha (...)”**. É possível perceber que a pedagoga aponta o aspecto econômico como responsável pela sua impossibilidade de consumir arte na infância. Mais do que justificar, ela reforça a falta de capital econômico ao dizer: **“minha mãe era costureira”**. Nesse sentido, o enunciado se completa na medida em que ela expõe uma série de esclarecimentos para fundamentar a ausência de arte em seus anos iniciais, tais como: **“eu ficava com a minha avó”,** ou, **“meu pai sempre trabalhou de manhã até as cinco, seis”**.

Há, portanto, a presença de acento apreciativo na voz da pedagoga, de tonalidade enfática, quando se refere à profissão da mãe. O restante da fala compõe o quadro enunciativo na medida em que dialoga com a realidade que ela viveu e ainda vive, pois “só o enunciado tem relação *imediata* com a realidade e com a pessoa viva falante (o sujeito)”. (BAKHTIN, 2011, p. 328, *itálico do autor*). Destarte, o enunciado da professora configura-se, segundo Medviédev (2012), como um ato social, por se tratar de um enunciado concreto, entendendo que a fala da professora surgiu de uma atitude responsiva, numa conversa, configurada em entrevista, compreendendo que podemos ver este enunciado como “(...) uma reação de resposta, ele mesmo reage a algo; ele é inseparável do acontecimento de comunicação. Sua realidade peculiar enquanto elemento isolado já não é a realidade de um corpo físico, mas de um fenômeno histórico”. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 183).

Neste caso, podemos considerar os sentidos históricos e sociais da fala da pedagoga, não apenas pela presença de relatos sobre parte da infância, mas acima

de tudo porque a própria pronúncia e sua existência no aqui e agora, dão ao enunciado tal característica.

Dessa forma, a própria presença peculiar do enunciado é histórica e socialmente significativa. Da categoria de uma realidade natural, ela passa para a categoria de uma realidade histórica. O enunciado já não é um corpo nem um processo físico, mas um acontecimento da história, mesmo que seja infinitamente pequeno. Sua peculiaridade é a peculiaridade de uma realização histórica em determinada época e com determinadas condições sociais. É a singularidade de uma ato histórico-social, diferente em princípio da singularidade de um objeto ou processo físico. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 183-184).

Ainda sobre a fala da pedagoga, podemos observar que além da questão do tempo para visitação a espaços de arte, existia de fato uma questão da ordem econômica, e, um dado que caminha de braços dados com toda essa justificativa. Se os pais trabalhavam tanto, e, portanto, não tinham tempo de proporcionar-lhe um encontro com a arte, entende-se que eles também não eram munidos desse capital, o cultural. Esse ciclo pode ter atravessado gerações, ou seja, como herança, não lhe restaria capital cultural ou econômico, mas sim, uma lembrança relacionada ao trabalho.

A relação com a detenção do capital cultural, a partir do discurso da pedagoga, atualmente, apresenta uma relação próxima com o caráter objetivado, uma vez que como pano de fundo, tem a justificativa monetária como fechamento do discurso: **(...) e a gente vê que teve uma melhora na condição de vida de parte da população e eu posso oferecer pra minha filha (...)**. Lembrando que o capital cultural em seu estado objetivado é aquele que se conquista a partir da compra de artefatos ou objetos artísticos (através do capital econômico), tais como, quadros, monumentos, entre outros, sendo transmitido apenas no plano material, “assim, os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe capital cultural” (BOURDIEU, 2007, p. 77).

De fato, em resposta à pergunta que eu (entrevistadora) havia feito, percebemos que a pedagoga justifica não só o fato de não ter tido contato com a cultura durante a infância, bem como, a possibilidade de oferecê-la para sua filha atualmente, graças a uma melhora na qualidade de vida, entendendo que “uma

combinação de palavras em um enunciado concreto (...) é sempre determinada pelos coeficientes de avaliação e pelas condições sociais de realização desse enunciado.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 187).

2.2 SOBRE A FREQUÊNCIA TEATRAL, A FREQUÊNCIA EM SALA DE CINEMA, E, VÁLVULAS DE SEGURANÇA ENTOATIVA

Durante esse trecho da entrevista, muito foi falado acerca do contato atual com os bens culturais. Algumas observações relacionavam-se aos aspectos mais corriqueiros do dia-a-dia, como, baú de fantasias, que comumente estava presente na rotina da filha da pedagoga.

Assim, estendendo a conversa para as questões sobre apreciação, ela nos fala das idas ao cinema e ao teatro, entretanto, os museus, repertórios musicais e outros tipos de demonstrações artísticas não foram mencionadas na conversa. É nesse momento que se vê o olhar apreciativo, que em alguns momentos tende para a cultura de massa e entretenimento, não necessariamente cultura erudita.

Nesse sentido, vale destacar que:

“Dentre todas as práticas culturais, a frequência ao cinema em sua forma comum é a menos estreitamente vinculada ao nível de instrução (...) ao contrário da frequência a concertos, prática mais rara que a leitura e a frequência a teatros”. (BOURDIEU, 2013, p. 302).

Pode ser observado, no que diz respeito à apreciação artística, uma relação direta com o nascimento da filha. Isso se dá devido ao fato de ainda estarmos no primeiro momento da entrevista, sobre a trajetória, sendo assim, a filha não só está presente, mas representa um diferencial na vida da pedagoga em relação a apropriação dos bens culturais, um marco. É para garantir um contato da filha com os bens culturais, que a sua relação com cultura passou a ser mais contínua.

O contexto é importante esclarecer, uma vez que “é necessário compreender o sentido no enunciado, o conteúdo do ato e a realidade histórica do ato em sua união concreta e interna”. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 185).

Herica: Fora toda essa brincadeira que você tem com a sua filha (...) você tem uma relação mais direta com cultura, com a arte, junto com sua filha (...)?

*Pedagoga: Sim, ela tem, pra começar, focando pra sua área ela tem um baú de fantasias (...) a gente vai bastante ao cinema, nós vamos ao teatro. A gente colocou **assim** como meta, pelo menos uma vez a cada dois meses ir no teatro (...) a gente procura incentivar bastante isso, ela faz dança também, ela faz jazz, que isso **assim**, são atividades que eu não tive e que... (pausa reflexiva) pedagoga pelo menos a gente percebe que ajuda no desenvolvimento. Então eu procuro **assim**, ela participa do grupo de capoeira, **então, é também é bem assim**, é bem diversificado esse desenvolvimento dela. (...)*

Herica: Então, em cinema vocês vão com mais frequência do que em relação ao teatro?

*Pedagoga: sim, eu posso colocar que no cinema eu vou uma vez por mês, se fosse pra colocar, e no teatro uma vez a cada dois meses, quando tem uma peça **interessante** pra ela, sim, que a gente procura mais focar nela né, o adulto já tem consciência, que tem que desenvolver, **vamo desenvolver a filha agora**. (em tom satisfatório, esboçando sorriso).*

Ao afirmar, **eu posso colocar que no cinema eu vou uma vez por mês, se fosse pra colocar, e no teatro uma vez a cada dois meses**, a pedagoga assume que, embora exista o desejo de oferecer arte à filha, a frequência apreciativa ainda permanece relacionada ao universo cinematográfico, sendo, portanto, características de uma fala que expressa o que Bourdieu (1993) chama de boa vontade cultural.

Existe, o que o autor chama de, uma espécie de *pretensão cultural*, que de acordo com o grau de proximidade com a cultura legítima, toma formas distintas. Ou seja, a origem social está diretamente correlacionada à forma de adquirir cultura, que segundo Bourdieu (1983) se define da seguinte maneira:

(...) pequena burguesia ascendente, que acumula meios saberes, de antemão desvalorizados (relativamente) pelas suas condições de aquisição, e que investe sua boa vontade desarmada nas formas menores das práticas e dos bens culturais legítimos – visitas a monumentos e castelos (por oposição aos museus e coleções de

arte), leituras de revistas de vulgarização, prática de fotografia, aquisição de uma cultura cinematográfica; (BOURDIEU, 1983, p. 29).

Ao dizer, **a gente procura mais focar nela né, o adulto já tem consciência, que tem que desenvolver, vamo desenvolver a filha agora**, a relação com as idas ao cinema e teatro (ressaltando que é necessário investir um capital econômico para desfrutar de tais práticas regularmente), bem como, a declaração que de que, **vamo desenvolver a filha agora**, pode ser vista como uma espécie de capital cultural que será adquirido por meios que se aproximam do estado incorporado. Neste contexto, a transmissão se dá por assimilação, que demanda tempo. É um tipo de capital cultural que precisa ser desenvolvido ao longo de uma vida. Embora a pedagoga não tenha tido uma infância com possibilidades de aquisição cultural, ela esforça-se para proporcionar à filha um contato frequente com a arte (cinema, teatro, além de aulas de dança). De acordo com essas informações, é possível supor, que ao longo da vida dessa criança, sua relação apreciativa, considerando os códigos a serem decifrados, pode vir acontecer de forma diferente do que ocorreu com a mãe, pois este repertório será construído paulatinamente, a partir do que lhe foi oferecido como possibilidade para a apropriação cultural.

Com efeito, as diferenças no capital cultural possuído pela família implicam em diferenças: primeiramente, na precocidade do início do empreendimento de transmissão e de acumulação (...) o tempo pelo qual um indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, o tempo liberado da necessidade econômica que é a condição de acumulação inicial (BOURDIEU, 2007, 76).

A pedagoga confirma ir ao teatro com a filha sempre que tem alguma peça **interessante**: no teatro uma vez a cada dois meses, quando tem uma peça **interessante** pra ela.

O adjetivo **interessante** dá um tom valorativo na entoação apreciativa, uma vez que a pedagoga declara ir ao teatro com a filha quando tem uma peça interessante, dando a entender que ela mesma compreende que a frequência no teatro poderia ser maior do que é atualmente.

A enunciação vem acompanhada pelo advérbio **quando**: “no teatro uma vez a cada dois meses, **quando** tem (...)”, ou seja, assistem na ocasião de ter uma peça

interessante. Sendo assim, o advérbio **quando** dá ao enunciado um tom seletivo, o que nos faz pensar que a frequência com que elas vão ao teatro pode ocorrer mais espaçada do que uma vez a cada dois meses.

É necessário também discorrer sobre o termo **interessante** num sentido mais crítico, ou seja, quais critérios se levam em consideração na escolha? O que vem a ser interessante dentro desse contexto?

Bakhtin (2011) esclarece que o elemento expressivo de um enunciado é determinante na questão de composição e estilo que este apresenta, afirma ainda que é impossível existir um enunciado completamente neutro.

A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo. (BAKHTIN, 2011, 289).

Existiu obviamente, anterior à resposta, uma pergunta feita, que se referia à frequência das idas ao cinema e ao teatro. Houve consequentemente uma resposta, onde foi possível observar o tom valorativo. Na perspectiva bakhtiniana, podemos entender o enunciado como uma unidade da comunicação discursiva, “que não tem significado mas *sentido*. (Isto é, um sentido pleno relacionado com valor – com a verdade, a beleza, etc. – e que requer uma compreensão *responsiva*, que inclui em si só o juízo de valor)”. (BAKHTIN, 2011, p. 332, *itálico do autor*).

Há também a repetição da expressão **assim** no enunciado da pedagoga, podendo ser entendida nesse contexto como uma válvula de segurança entoativa, aproximando o enunciado do que Bakhtin e Voloshinov (2009) afirmam ser escolhas que soam como uma escapatória, caracterizadas em alguns casos, como interjeição ou locução desprovida de sentido.

A reduplicação habitual dessas palavrinhas, isto é, o alongamento artificial da representação sonora com o fim de dar à entonação acumulada uma escapatória, é muito característica. Pode-se é claro pronunciar a mesma palavrinha favorita com uma infinidade de entoações diferentes, conforme as diferentes situações ou disposições que podem ocorrer na vida. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2009. p. 139).

2.3 SOBRE RECEBER UM ARTISTA, UMA ILUSTRE VISITA

Houve um momento na entrevista em que o tema abordado relacionava-se diretamente à entrada do teatro na escola. Posso dizer que perceber como a pedagoga entrevistada atende os artistas que vão até a escola me deixou surpresa. É possível observar em sua fala o quanto ela se importa com a estada destes que adentram naquele espaço escolar para desenvolver algum tipo de apresentação artística.

Para além da relação profissional, existe também uma relação com o ser humano, um cuidado que seria impossível transpor em palavras neste texto. Ainda assim, houve a tentativa:

Herica: Qual o tipo de atenção que a escola dispõe ao atender artistas que se apresentam no espaço escolar?

*Pedagoga: Bom, normalmente quando a divulgação é direcionada pro ensino fundamental, a pedagoga que atende o ensino fundamental, a gente tem isso bem dividido lá na escola, pros alunos terem uma referência, que acho que isso é importante frisar, e pros professores ter uma referência também. Então se é fundamental a pedagoga vai dar toda a estrutura, vai perguntar o quê que precisa vai providenciar quem vai abrir salão vai ver se tá bem atendido, vai tirar as turma, vai organizar (...) vou na sala, **explico pra eles que nós estamos recebendo uma visita, que eles não nos faça passar vergonha por questão de comportamento**, porque querendo ou não a gente bate muito na tecla do comportamento, mas pra você entender, **pra você apreciar tem que ter o silêncio**. E se não tem o silêncio não vai ter apreciação.*

(...)

Herica: O que é pra você atender bem?

*Pedagoga: Você atende bem igual você atende um parente que vai te visitar na tua **casa pergunta se tá com fome, se tá com sede, o quê que precisa, se tá tudo bem, se tá tudo certo**, se precisa de alguém pra abrir a cortina ou não. (falou a frase toda sorrindo, fala com riso).*

É preciso, de fato, analisar com mais precisão a relação que se estabelece entre o teatro e a escola, no entanto aspectos do campo da receptividade foram evidenciados aqui. Algo que antecede o encontro foi apresentado como uma marca que selecionaria os eleitos para apreciar uma obra, mas que neste caso, como foi dito, não excluiu ou estigmatizou os alunos. Ao dizer, **explico pra eles que nós estamos recebendo uma visita, que eles não nos faça passar vergonha por questão de comportamento**, a pedagoga reforça que o bom comportamento é um instrumento indispensável para que haja apreciação, visando atingir a compreensão do código cultural da obra que será apresentada. Mesmo que a fala tenha um tom autoritário e quase agressivo, ao previamente pedir a atenção dos alunos para que a apreciação ocorra, a pedagoga colabora para que essa transmissão tenha êxito. Informar de antemão como se comportar, compreende perceber que a noção de apreciação, por parte dos alunos, não acontece uniformemente.

Desta maneira, a prática pedagógica que antecede a apresentação, demonstra uma preocupação com a transmissão, colaborando para uma familiaridade com os aspectos culturais a serem apreciados, que provavelmente não foram desenvolvidos no meio familiar.

Em suma, uma instância oficialmente incumbida de assegurar a transmissão dos instrumentos indispensáveis ao bom êxito de sua tarefa de transmissão, está destinada a transformar-se em monopólio das classes sociais capazes de transmitir por seus próprios meios, quer dizer, mediante a ação de educação contínua, difusa e implícita, que se exerce nas famílias cultivadas (muitas vezes sem que o saibam aqueles que exercem e aqueles que a recebem), os instrumentos necessários à recepção de sua mensagem e necessários para assegurar a essas classes o monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante, e por esta via, o monopólio desta cultura. (BOURDIEU, 2013, p. 307).

Na continuação, **pra você apreciar tem que ter o silêncio. E se não tem o silêncio não vai ter apreciação**, é possível verificar um tom conclusivo no enunciado da pedagoga. Ela compreende que o silêncio é indispensável para a apreciação. “Quando ouvimos ou vemos um ‘dixe’ conclusivo do falante” (BAKHTIN, 2011, p. 280), significa que a fala tem um tom conclusivo.

A noção de conclusibilidade descrita por Bakhtin e o Círculo é uma das peculiaridades que constitui o enunciado como unidade da comunicação discursiva. Pressupõe que o falante pode dizer tudo o que quer dizer sobre algo, num momento ou condição apresentada.

Ainda na fala, pode-se perceber um tom autoritário, que parece ditar uma norma, quando ela diz: **e se não tem o silêncio não vai ter apreciação**. Observe que a autoridade é apresentada a partir da relação entre as palavras **silêncio** e **apreciação**, definindo-as como complementares, sugerindo que não é possível uma existir sem a outra.

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. (BAKHTIN, 2011, p. 294).

Contudo, é possível também avaliar o tom autoritário presente no enunciado, que também demonstra uma noção de certeza em relação ao que é dito. De fato, a autoridade acaba sendo uma ferramenta de controle no ambiente escolar, assim como em outros, e compreende uma lógica coercitiva, no intuito de fazer com que alguém obedeça. Nesse sentido, Bakhtin (2014) nos esclarece que a palavra de autoridade pode corresponder a conteúdos distintos, tais como o tradicionalismo, o universalismo, a própria autoridade, entre outros. O autor ainda enfatiza que é necessário haver uma distância em relação à palavra de autoridade, exigida por ela mesma, sobre si mesma, independente se reconhecemos a palavra de autoridade em questão. Assim, a interpretação que temos dela pode ser hostil ou fervorosa.

O autor ainda nos esclarece como é sua forma organizacional:

A palavra autoritária pode se organizar em torno de si massas de outras palavras (que interpretam, que exaltam, que aplicam desta ou de outra maneira) mas ela não se confunde com elas (por exemplo, por meio de comutações graduais) permanecendo nitidamente isolada, compacta e inerte (...). (BAKHTIN, 2014, p. 143).

Tal organização confere a ela um tom persuasivo, capaz de convencer quem escuta, entendendo, como determina o autor, que a palavra autoritária é unicamente transmitida, jamais se representa.

Ao responder como ela atende os artistas que chegam à escola, a pedagoga diz: “Você atende bem igual você atende um parente que vai te visitar na tua **casa pergunta se tá com fome, se tá com sede, o quê que precisa, se tá tudo bem, se tá tudo certo**, se precisa de alguém pra abrir a cortina ou não”. Nesse sentido, essa resposta não representa apenas o que a pedagoga pensa, no sentido individual. Todas as condições de um enunciado apresentam-se segundo a sua natureza social. “Na realidade (...) a enunciação não pode ser considerada como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir de condições psicofisiológicas do sujeito falante. *A enunciação é de natureza social.*” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 113).

Ao responder usando expressões como “(...) **pergunta se tá com fome, se tá com sede (...)**”, a pedagoga demonstra não só uma preocupação com o artista no ato da apresentação, mas também uma preocupação com o artista durante a entrevista. Sua fala, de certo modo, tornou-se para mim, agradável, pois está aliada a uma espécie de valor, que pode ser entendido como cultural, (e reforço aqui que agora não falo de cultura erudita necessariamente), que relacionam os atos de carinho e cuidado, com o oferecimento de refeições, que dialogam diretamente com a minha vivência família, por exemplo.

Era, e é ainda, comum na minha família as pessoas serem recebidas com comidas, seja no café, almoço, não importa a hora, sempre vai ter algo para comer. Uma espécie de celebração, envolta numa atmosfera gastronômica se faz presente sempre que há visita em casa.

Entendo que parte deste costume possa estar diretamente ligado às festas populares que fizeram e ainda fazem parte da minha vida, tais como, as festas juninas, Folias de Reis e Festa do Divino Espírito Santo, entre outros festejos. Nestas representações populares é comum comer-se muito bem. A festa do Divino Espírito Santo, por exemplo, é conhecida por servir grandes banquetes a todas as pessoas que ali chegam para receber sua benção. Sobre isso, Bakhtin; Voloshinov (2009) nos esclarecem:

Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2009, p. 99).

Sendo assim, a agradabilidade de um diálogo, ou neste caso, de uma entrevista, pode estar diretamente relacionada às ressonâncias que em nós são despertadas durante essa troca.

2.4 PARA FALAR DE BOAS LEMBRANÇAS, UM POUQUINHO DE ZIRALDO E CHICO VAI BEM...

Num determinado momento da entrevista, em que continuávamos falando sobre idas ao teatro, a pedagoga relatou uma lembrança de um passeio que fez enquanto ainda estudava no ensino fundamental.

Assim, seguiu-se o diálogo:

Herica: legal! E... é... assim... de todas os espetáculos que você assistiu não tem um que você tenha assistido (...) não necessariamente nessa época agora com sua filha... mas, teve algum espetáculo que marcou sua vida?

Pedagoga: Teve, teve uma peça de teatro que eu fui assistir no Guaíra que chamava Flicts. Faz anos... eu era pequena. Que falava da cor que era... que era... acho que é um livro do Ziraldo se eu não me engano... que é uma cor que ninguém gostava. Nossa! Essa peça me marcou bastante...

Herica: nessa peça você tinha quantos anos, mais ou menos...

Pedagoga: Poxa vida, acho que eu tinha 8 ou 9 anos no máximo...

Herica: que legal e toda a sensação de chegar no teatro...

Pedagoga: Ahhhh é uma emoção... com tanto que quando a gente tem oportunidade de levar ela pra assistir, ela teve uma apresentação de jazz a gente poderia ter ido embora depois da apresentação então é questão do estímulo. Esses tempos atrás escutei um professor falando que não dá pra você ensinar seu aluno a gostar de balé se ele não assiste balé, não dá pra gostar de música

clássica se ele não ouve música clássica. Então eu levo esse dizer pra minha vida.

Herica: Que legal... e você lembra se você foi com a escola

*Pedagoga: **Foi com a escola, foi com a escola, foi com a escola, foi com o colégio estadual Emilio de Menezes.***

. Olhando atentamente esse diálogo, fica aparente na fala da professora, a sua relação com a história vivida naquele contexto, e principalmente a partir do reforço ao dizer: **“Foi com a escola, foi com a escola, foi com a escola, foi com o colégio estadual Emilio de Menezes”**. Nesse sentido, é possível considerar esse enunciado da pedagoga como vivo, uma vez que expressa total relação com a realidade histórica. Afirmar enfaticamente três vezes que foi a escola, aproxima-a de uma relação direta e intimista com essa esfera, ou seja, a lembrança mais significativa de um dos espetáculos que ela assistiu na vida, está diretamente ligada ao ambiente escolar, embora não tenha necessariamente sido contemplada na escola, há de se considerar o peso atribuído à escola por proporcionar esse encontro.

De fato isso gera uma identificação com o próprio tema de análise da entrevista (relação entre teatro e escola), considerando que a entrevistada é uma pedagoga e está intimamente imersa nesse universo, o escolar, e em graus possíveis estabelecendo a relação desse ambiente com as artes.

É, portanto, necessário entender o sentido que esse enunciado produz, considerando a realidade do ato histórico a que se refere.

Sobre isso, Medviédev (2012), nos aclara:

Entender um enunciado significa entendê-lo no contexto da sua contemporaneidade e da nossa (caso elas não coincidam). (...) A avaliação social determina todos os aspectos do enunciado, penetrando-o por inteiro, porém ela encontra expressão mais pura e típica na entoação expressiva. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 185).

Segundo o autor, existe uma substância particular na entoação expressiva, que quando esta ocorre, faz com que a avaliação do contexto social fique mais clara, lembrando ainda que ela não é obrigatória no enunciado, mas quando acontece ela é responsável por dar cor ao sentido. Isso também pode ser visto na seguinte fala: **“Foi com a escola, foi com a escola, foi com a escola”**, o enunciado tornou-se

colorido, na medida em que representava algo recheado de memória e ênfase, sendo, portanto, extremamente significativa para a pedagoga, e ainda, facilitando o entendimento de quem escuta.

Ao dizer: **“Ahhhh é uma emoção...”**, utilizando a expressão **“Ah”** de forma prolongada, sugere uma tonalidade apreciativa de felicidade. É como se a frase viesse acompanhada de risos e suspiros. Dessa forma, entendo que essa expressão também pode ser caracterizada como uma expressão viva, uma vez que, para Bakhtin e Voloshinov (2009, pg. 198), “O sentido do discurso não existe fora de sua acentuação e entonação vivas”.

É possível avaliar na fala da pedagoga um esforço para se lembrar do espetáculo que assistiu, quando diz que: **“Teve, teve uma peça de teatro que eu fui assistir no Guaíra que chamava Flicts. Faz anos... eu era pequena que falava da cor que era... que era... acho que é um livro do Ziraldo se eu não me engano... que é uma cor que ninguém gostava, nossa essa peça me marcou bastante”**.

Em sua memória, não se faz tão marcante o roteiro específico do espetáculo, mas sim as sensações, expostas predominantemente nas pequenas pausas, que denotam necessidade de lembrar ao mesmo tempo em que aponta para uma acentuação entoativa que demonstra lembrança. Mais do que lembrar, ao ler a fala é como se ela vivificasse aquele momento.

Há de se supor, que o próprio passeio cultural proporcionado pela escola possui um grau de significação relevante no contexto da fala, pois ele reflete a combinação que compreende: ver uma obra de arte num espaço de arte. Adentrar um espaço não conhecido, não familiar e ao final se deliciar com uma apresentação.

No entanto, chamo atenção para um aspecto que o Bourdieu (2013) enfatiza sobre o bem cultural (erudito) e a escola.

Nesse sentido o autor apresenta uma explicação que ele considera ingênua, porém sólida, para versar sobre a transmissão cultural, exposta pelo filósofo Erwin Panofsky:

em uma sociedade onde a transmissão cultural é monopolizada por uma escola, as afinidades subterrâneas que unem as obras humanas (e, ao mesmo tempo, as condutas e pensamentos) encontram seu princípio na instituição escolar na função investida de

transmitir conscientemente (e também, em certa medida, inconsciente) o inconsciente, ou melhor, produzir indivíduos dotados deste sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados) que constitui sua cultura. (BOURDIEU, 2013, p. 212).

Há de se supor, no caso da pedagoga, que essa ocorrência pode ter gerado, de forma consciente ou inconsciente, uma relação dependente entre a esfera escolar e a detenção cultural erudita.

Na continuidade, ela mencionou outro espetáculo que havia sido marcante. Afirmou que foi assistir no Teatro Positivo, e disse ter ganhado o ingresso de uma professora da escola, que por ventura é irmã da Verinha Walfloor.⁴⁷

Quando a pedagoga quis dar mais informações sobre o espetáculo não conseguia, pois não lembrava o nome, nem as músicas e nem sobre quem era.

De volta à entrevista, a pedagoga ao dizer que havia ido ao teatro, o faz com pausas longas.

Abaixo, segue o trecho da entrevista:

(...) mas eu assisti um outro agora que eu fiquei, é... deixa eu só lembrar o nome... (pausa longa) eu só consigo lembrar o nome do...

Herica: Faz tempo que você assistiu?

Pedagoga: Não, faz pouco tempo, foi no positivo... (pausa longa)

Herica: Foi um show?

Pedagoga: Foi um show, mas foi um show...é... foi tipo um musical com todas as músicas...

Herica: Do Tim Maia?

*Pedagoga: Não é Tim Maia, não é um repertório que eu ouço mas eu fui, porque lá na escola tem uma umaaa professora que é irmã da Verinha Walfloor, irmã da Verrinha Walfloor e **ela deu os convites pra gente e eu fui achando que ia ser o maior porre (enfática com risos), porque toda a escola foi... vou ter que ir na condição de... e eu achei fantástico sabe... as músicas, como foi é... feito... assim me encantou, assim com vontade de conhecer mais... (fala sorrindo).***

⁴⁷ Pra esclarecer, a Verinha é uma produtora de eventos artístico-culturais da cidade de Curitiba, e é responsável por trazer à capital paranaense, artistas de renome nacional e internacional. Antigamente seu lugar de domínio era o Guairão – Auditório Bento Munhoz da Rocha Netto (um dos auditórios do complexo do Centro Cultural Teatro Guaíra, com dois mil cento e sessenta e sete lugares), atualmente ela alterna, assim como os demais produtores, entre o Guaíra e o Positivo.

Demarcando novamente o contexto histórico-social à qual o enunciado relaciona-se, pode entender que ao enfatizar a expressão “**Porre**”, notoriamente vê-se uma marca que demonstra a sua relação distanciada com este tipo de cultura (embora seja uma pessoa que ao longo de sua trajetória desenvolveu o hábito de frequentar salas de espetáculos). Ou ainda, um pensamento, que traduz, mesmo que superficialmente, a noção de que algumas amostragens artísticas realmente são por ela consideradas um “porre”.

Dessa forma é possível entender a ênfase dada na palavra, dentro desse enunciado, com base na premissa de que “o enunciado satisfaz seu objeto (isto é, o conteúdo do pensamento enunciado) e ao próprio enunciador” (BAKHTIN, 2011, p. 270).

Evidentemente, na comunicação, há necessidade, em alguns casos, de expressar com exatidão aquilo que está em nosso pensamento, assim, quando ela diz porre, facilmente posso identificar como sinônimo de chato, enfadonho, etc. Isso se dá devido ao fato de que, como esclarece o autor, um grupo linguístico pode advir de uma personalidade coletiva, dessa forma, uma palavra, ou mesmo uma gíria que traduzem uma espécie de “energia de grupo”, é entendível na medida em que se mostra substancial dentro da comunicação.

É necessário considerar os aspectos significantes na seguinte frase da pedagoga: “**mas eu assisti um outro agora que eu fiquei, é... deixa eu só lembrar o nome... (pausa longa) eu só consigo lembrar o nome do...**”

Nesse sentido, percebe-se que não há familiaridade com a obra, nem com o autor. Segundo Bourdieu e Darbel (2007) a devida competência artística apreciadora se dá pela continuidade, ou seja, quanto mais o indivíduo tem acesso aos repertórios culturais em questão, mais ele vai assimilá-los e por ventura agir com naturalidade ao mencioná-los. Pensando nessa condição de apreciador, com tal aptidão desenvolvida, é correto afirmar que ela ocorre da seguinte maneira:

A obra de arte considerada enquanto bem simbólico não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela, ou seja, de decifrá-la. O grau de competência artística de um agente é avaliado pelo grau de seu controle relativo ao conjunto de instrumentos de apropriação da obra de arte. (BOURDIEU e DARBEL, 2007, p. 70).

Ainda referenciando os aspectos da entrevista, é possível dizer que esse conjunto de instrumentos de apropriação ao qual ou autores se referem, tornam-se insipientes na medida em que não colaboraram para que a apropriação ocorra a contento. Contudo, é necessário ressaltar, que apesar da pedagoga presumir que seria um porre tal evento, ela não esmoreceu e foi ao teatro.

Fazendo um apêndice na entrevista, particularmente eu não me importo de ir ao teatro sem conhecer a obra ou mesmo o grupo que vai se apresentar. Inclusive prefiro dar-me de presente à surpresa. Não gosto sequer de ler programas antes da apresentação. Normalmente quando recebo o programa no hall de entrada, guardo-o e leio somente depois. Contudo, já ouvi de artistas e não artistas, o relato de como se sentem desconfortáveis, a ponto de fazerem um pré-julgamento sobre algo que ainda não assistiram. Às vezes pelo nome (que pode não ser convidativo), às vezes a obra dispõe de mecanismos midiáticos não tão bem aceitos (cartazes que não cumprem a função de ser atraente), ou ainda, essa disposição em pré-julgar, se dá por simplesmente não conhecer a obra ou mesmo o autor em evidência.

Nesse sentido, também, não raras vezes, ouvi pessoas dizendo que foram sem expectativa e se surpreenderam.

Destarte, a fala da pedagoga que melhor traduz tal efeito, é: **“e eu achei fantástico sabe... as músicas, como foi é... feito... assim me encantou, assim com vontade de conhecer mais...”**

A entrevista seguiu com algumas pausas, médias e longas, se considerarmos a fluidez da conversa até o momento. Elas representavam, aparentemente, o esforço da pedagoga em lembrar alguma coisa sobre o show. Ela se colocou numa condição em que se fazia necessário lembrar, embora eu tenha alertado para que ficasse tranquila quanto a isso. Nesse caso, lembrar pode representar muito mais que uma necessidade relacionada à própria função da entrevistada, que naquele momento, serviria para era colocar à minha disposição parte de sua vida.

Eis que de repente fui surpreendida com a lembrança:

Pedagoga: Eu acho que a parte assim do teatro, das apresentações do que é ao vivo, ele meche muito com a gente né... por que eu... é... (pausa média)...

É a música que tem a Geni na música...

Herica: Chico Buarque?

Pedagoga: É do Chico Buarque...

Herica: É da Geni a música da Geni.. a ópera do malandro?

Pedagoga: Isso... eu lembro que a professora de artes tava sentada atrás de mim e ela cantava .

Herica: Foi a ópera do malandro que vocês foram assistir?

Pedagoga: Não, foi um musical em homenagem ao Chico Buarque.

Herica: Ahhhh 50 minutos de chico.⁴⁸

Pedagoga: Foi lá no teatro positivo.

Herica: Ahhh foi legal?

Pedagoga: Foi, foi muito legal o Chico.

Herica: Que bacana, que bacana...

Pedagoga: Não... músicas que eu... nem imaginava, foi bem interessante.

De fato, era um espetáculo sobre o Chico Buarque, um musical que contemplava parte da sua obra, mais especificamente os musicais, em 90 minutos.

Considerando as músicas do Chico Buarque como obra de arte, é possível entender, que tanto as outras obras de artes espalhadas pelo mundo, quanto às do Chico, são acessíveis, como enfatiza Bourdieu e Darbel (2007, p. 160), àqueles “que estão dispostos a se apropriar de tais satisfações”.

Nesse sentido, como reforçam os autores, a satisfação pela apreciação torna-se mais comum quando o indivíduo foi oportunizado, tanto pela escola quanto pelo seu meio familiar, com dispositivos que garantem tal apropriação e deleite.

2.5 SOBRE AS FORMAS E AS POSSIBILIDADES DE ENTRAR EM CONTATO COM DIVERSAS CULTURAS, OU, A FAMOSA VAQUINHA.

⁴⁸ O nome correto do espetáculo é: Todos os musicais de Chico Buarque em 90 minutos. Foi considerado um dos melhores musicais no ano de 2014 com destaque para crítica especializada: <http://botequimcultural.com.br/critica-todos-os-musicais-de-chico-buarque-em-90-minutos/> <http://www.jornaltornado.pt/musicais-de-chico-buarque-em-90-minutos-no-porto-e-lisboa/>

Um dos pontos que mais me chamou a atenção na entrevista foi o esforço mencionado para proporcionar um contato dos alunos com arte, processo artístico e culturas distintas.

Esse colégio é palco de várias ações culturais, que navegam pela cultura afro-brasileira, africana, indígena e cigana. Além disso, reforça a cultura *hip hop*, estimulando a produção de grafites no ambiente escolar.

Nesse sentido, mais do que analisar as entrelinhas da fala, faz-se necessário analisar o contexto da sua colocação. Chamo a atenção para um aspecto: as iniciativas culturais que são desenvolvidas no interior dessa escola partem de uma determinação, ou vontade, da própria equipe pedagógica, direção, professores e alunos.

Quando indagada sobre a frequência das apresentações artísticas na escola, a pedagoga declarou que ocorrem uma vez por bimestre, pelo menos. Na sequência enfatizou que no mês anterior à entrevista havia tido uma apresentação com alunos do Colégio João Bettega, que foram convidados para mostrar o seu trabalho de dança com o grupo denominado *Ginga Total*.

A pedagoga é também coordenadora da equipe multidisciplinar do colégio, e mencionou que naquele mês, no dia 28 de outubro, teria a apresentação do projeto *Literatura e Cena no Instituto de Ação Social, Arte e Cultura*.

Na sequência segue a conversa, ao falar sobre a produção artístico-cultural dos alunos:

Herica: que legal, e eles produzem também...

*Pedagoga: eles produzem também... mas produzem atividades, como teve o período da greve por exemplo a gente tinha que fazer reposição de aulas, **a gente contratou a gente fez a... literalmente... a famosa vaquinha... e contratamos oficineiros de frevo, de maculelê, de capoeira e de percussão eles cobraram 100 reais pra cada um, sábado à tarde... cada professor deu 10 reais não ficaram nem mais ricos nem mais pobres mas os alunos acharam fantástica a experiência única na vida deles... e daí os alunos foram fazendo oficinas... é... de... de uma hora... foram feito 4 oficinas no sábado a tarde....***

Na frase, **“a gente contratou a gente fez a... literalmente... a famosa vaquinha... e contratamos oficineiros de frevo, de maculelê, de capoeira e de percussão (...)”**, é possível observar o contato com elementos da cultura popular que a equipe pedagógica juntamente com os professores proporcionou aos alunos da instituição. Nesse sentido, percebe-se a visão ampla que se tem sobre arte e bens culturais. Estes fogem da esfera do erudito, mas não deixam de ser arte, não deixam de ser cultura. Ao contrário, representam a cultura e a produção artística que parte do povo, vivenciada e perpetuada pelas tradições.

Nesse caso, além de cumprir uma exigência da Secretaria de Educação Estadual (que consistia em repor as aulas, a fim de, completar a carga horária anual), a escola, com essa “manobra” possibilitou um encontro entre as tradições, unindo a cultura popular à contemporânea, numa ambiguidade profano-sagrado existente nessas representações vivenciadas em oficinas pelos alunos.

Tal ação da escola, responde, ou melhor, dialoga na contramão do que Bourdieu e Darbel (2007) defendem sobre como a escola perpetua com suas ações as desigualdades culturais. Aqui, nesse caso, permito-me, ao falar de cultura, abrir para seu entendimento total, e não o restrito (erudito).

Sobre essa condição de perpetuação de desigualdade, os autores escrevem:

Ao proceder como se as desigualdades em matéria de cultura não pudessem se referir senão a desigualdades de natureza, ou seja, desigualdades de dom, e ao omitir de fornecer a todos o que alguns recebem da família, o sistema escolar perpetua e sanciona desigualdades iniciais (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p. 108).

Nesse sentido, entendo que positivamente, a escola em que a pedagoga atua oferece um ambiente atípico, promovendo regularmente momentos de encontros e ações que tem como principal objetivo diminuir as desigualdades, no que se refere o contato do aluno com a arte e os modos de produção artística do cenário nacional. Apresenta ainda um fortalecimento e aproximação na vivência sobre a cultura popular. Contudo, há de imaginar que apenas um dia de oficina seria insuficiente para minimizar essa disparidade. De fato, insuficiente talvez, mas percebo que é um avanço, até por que outras atividades correlatas ocorrem no interior da escola durante o ano.

Quando a pedagoga descreve sobre as condições e valores necessários para a realização do evento, ela assim o faz: **“eles cobraram cem reais pra cada um, sábado à tarde... cada professor deu dez reais não ficaram nem mais ricos nem mais pobres, mas os alunos acharam fantástica a experiência única na vida deles... (...)”**.

Nesse relato, é possível observar que é dada uma ênfase descritiva para explicar que valeu a pena tal organização da equipe para levar as oficinas até a escola, e mesmo que o pagamento dos artistas tenha saído de uma contribuição coletiva, ainda assim, o valor para cada professor, evidentemente foi avaliado como irrisório, devido ao tom do comentário. Nesse sentido, é possível observar uma cor irônica de caráter afirmativo na fala quando reforça a questão do valor para cada professor: **“cada professor deu dez reais não ficaram nem mais ricos nem mais pobres”**. Obviamente, a própria interação dialógica faz com que eu assim perceba tal fala, pois levo em consideração o contexto escolar, bem como as necessidades, que muitas vezes não dispõe de verba para serem cumpridas.

A ironia reflete diretamente a intenção do discurso da pedagoga, visando reforçar que é possível proporcionar atividades culturais sem ter um “prejuízo” com isso. Nesse sentido, a própria fala apresenta também um tom humorístico. Também posso dizer que, a pedagoga exprime a particularidade de seu pensamento, pois segundo Bakhtin (2014), as particularidades da palavra “sempre pretendem uma certa significação e uma certa difusão social (...)” (BAKHTIN, 2014, p. 135).

Durante a entrevista, a pedagoga mencionou outras atividades culturais ocorridas no interior da escola. Veja:

*Pedagoga: (...) por exemplo, a gente teve uma outra apresentação, esqueci de falar, que foi numa formação pros professores... **que o ano retrasado a SEED começou trabalhar cultura cigana... daí a gente conseguiu contato com o Cláudio, que ele é um cigano que faz uma peça nas escolas, não sei se você já teve oportunidade de assistir, e daí nos juntamos duas escolas, fizemos a famosa vaquinha de novo e fizemos um teatro para os professores, daí os professores se sentiram preparados pra trabalhar com os alunos...contando que saiu um... uma dupla de***

dança cigana de manhã... que veio apresentar-se à noite também... isso aconteceu o ano passado...

De fato, é preciso observar que algumas temáticas partem diretamente da Secretaria Estadual de Educação, entretanto, o direcionamento, ou, o encaminhamento para que a temática seja trabalhada é diferente no interior de cada escola. Ela corresponde a um processo moroso de organização do trabalho pedagógico, que visa a melhor forma de elaborar e executar os projetos.

Corroborando com o pensamento bourdieusiano, exposto na afirmação de que “para os indivíduos originários das camadas menos favorecidas, a escola permanece a única via de acesso à cultura, isso em todos os níveis de ensino.” (BOURDIEU, 2015, p. 38), saliento que tal conclusão pode ser vista não somente se relacionada à cultura erudita, pensemos na cultura de forma mais ampla. É sabido que em cada meio familiar a cultura é elemento indispensável, ou seja, independente do tipo de cultura, ele é existente nesse meio, uma vez que o homem não existe sem cultura. Entretanto, penso que algumas especificidades da cultura, não poderiam ser conhecidas por alguns, se não fosse proporcionada pela escola.

Nesse sentido, a cultura cigana, naquele ano, deixou de ser um pontilhado superficial na folha da escola, ao contrário, passou a ser marca viva e representativa, tão incorporada que acabou por fomentar outros processos criativos de referência da cultura em questão, dentro da instituição.

Nesse sentido, Bourdieu (2015), confere à escola o seguinte olhar:

Portanto, ela seria a via real de democratização da cultura se não consagrasse, ignorando-as, as desigualdades iniciais em relação à cultura e se não chegasse com frequência – reprovando por exemplo um trabalho escolar por ser muito ‘escolar’ – a desvalorizar a cultura que ela mesma transmite em favor da cultura herdada que não leva marca reles do esforço e tem, por isso, todas as aparências da facilidade e de graça. (BOURDIEU, 2015, p. 38).

Destarte, compreendo que as instituições que contam com uma equipe pedagógica crítica, comprometida em desenvolver um trabalho capaz de minimizar tais desigualdades, o resultado, mesmo que lento, aparece de forma natural. Ainda durante a entrevista, a pedagoga mencionou o fato dos alunos sozinhos terem algumas iniciativas artísticas na hora do intervalo, uma vez que o próprio espaço e

organização do colégio favoreça tal liberdade. A sala de música, por exemplo, é aberta, assim os alunos que tocam algum instrumentos ficam livres para pegá-los no horário do intervalo, ou mesmo em aulas vagas.

Falou ainda sobre o ensino informal de violão que ocorre no interior da escola. Alunos que participam do projeto Mais Educação, no contra turno, tiveram aula de violão e durante o intervalo ensinam os demais que não participam do projeto.

Pode parecer insignificante, mas acredito que esses momentos são diferenciais na vida do educando. Uma escola que possibilita esse espaço de criação contribui fortemente para a formação cultural do indivíduo. Eu tive possibilidades parecidas durante o ensino médio, e, graças a tais oportunidades, pude vivenciar diversos processos criativos: musicais, teatrais, de dança e cinematográficos, que fortemente contribuíram para a minha formação, tanto no aspecto educacional como no artístico.

De volta à *vaquinha*, existe nas entrelinhas desse discurso uma espécie de emaranhado de interações dialógicas, que compreendem não somente à sua visão sobre a questão da ação coletiva de juntar o dinheiro a fim de pagar uma apresentação. Ao que parece, ela sugere que isso é construído coletivamente, não se tratando de uma imposição. Assim, o seu próprio discurso é recheado de inúmeras impressões externas, geradas concomitantemente.

Sobre essa condição interdependente entre os diálogos produzidos, Bakhtin (2015), nos diz que “o enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes (...)”. (BAKHTIN, 2015, p. 86).

Ora, de fato, a expressão *vaquinha*, seria a representação da parte de um repertório discursivo que pertence a uma consciência ideológica do próprio objeto de enunciação. Além do mais, segundo Bakhtin (2015), um tipo de atmosfera social do discurso é responsável por conferir-lhe brilho.

Seguindo a entrevista, é possível perceber esse brilho na expressão *vaquinha*, que é utilizada mais uma vez na entrevista:

Pedagoga: (...) foi o ano retrasado, da equipe multidisciplinar da equipe de 2012, que a gente novamente fez a famooosa vaquinha... arrecadamos fundos e buscamos o professor Nelson lá

no colégio estadual da Mader com o grupo de percussão que eles tem... que se chama Tambolelê... ele foi com 10 alunos lá do Bairro Alto lá no CIC se apresentou, então assim... acho que a gente tem que... é... valorizar o aluno e as escolas...

Percebo realmente o sentido de valorização exposto na fala da pedagoga, que vai além de valorizar algo que é, digamos, do meio artístico profissional. A mesma determinação em se trazer uma companhia, artistas ou oficineiros profissionais é vista para trazer um grupo, não digo necessariamente amador, mas um grupo que está fora dos circuitos regulares de arte.

Nesse sentido, mais uma vez a ação da escola vai à contramão do que comumente se vê, segundo a teoria bourdieusiana. De acordo com o autor, é comum, a escola banalizar produções artísticas ocorrentes em seu interior, dando preferência por ovacionar as produzidas no campo científico ou artístico profissional.

Dessa maneira, o próprio sistema de ensino assume algumas culturas como legítimas, e isso ocorre da seguinte maneira:

Pelo fato de que toda ação pedagógica, define-se como um ato de imposição de um arbitrário cultural que se dissimula como tal e que dissimula o arbitrário daquilo que inculca, o sistema de ensino cumpre inevitavelmente uma função de legitimação cultural, ao converter em cultura legítima, exclusivamente através dos efeitos de dissimulação, o arbitrário cultural que uma formação social apresenta pelo mero fato de existir (...). (BOURDIEU, 2013, p. 119).

Nesse sentido, exposto pela vontade de trazer algo diferente da rotina escolar, ou seja, uma apresentação de um grupo de percussão, a equipe pedagógica não necessariamente fez de forma impositiva, pois afinal, nesse caso não se tratou de uma ação que partiu da equipe pedagógica, mas sim da equipe multidisciplinar⁴⁹.

⁴⁹ “São espaços de debates, estratégias e de ações pedagógicas que fortaleçam a implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar das instituições de ensino da rede pública estadual e escolas conveniadas do Paraná. Equipes Multidisciplinares são instâncias do trabalho escolar oficialmente legitimadas pelo Artigo 26A da LDB, Lei nº 9394/96, pela Deliberação nº 04/06 CEE/PR, pela Instrução nº 017/06 SUED/SEED, pela Resolução nº 3399/10 SUED/SEED e a Instrução nº 010/10 SUED/SEED” (extraído do site: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1036#legislacao>)

Todavia, não posso deixar de mencionar que existe uma representação de ordem social no termo *vaquinha*. É comum, na nossa cultura brasileira, o uso desse termo para reforçar a ideia de que algo foi comprado com o capital de mais de uma pessoa. Nesse sentido, quando ouvi o termo *vaquinha*, eu sabia do que se trava, graças aos aspectos culturais, sociais e históricos que a envolve, pois de acordo com Bakhtin (2014), uma palavra no discurso pode ser envolta por uma noção de caráter prático. Nesse sentido, o autor nos esclarece que “para a apreciação cotidiana (...) pode ser decisivo saber quem fala e em que precisas circunstâncias”. (BAKHTIN, 2014, 141). Insisto no termo *vaquinha*, pois durante a entrevista essa repetição gerou risos, expressões que deixava a mostra um pensamento do tipo: “sim, partilhamos da mesma ideia” ou ainda “sim, eu sei como é”.

Nesse sentido, Bakhtin (2014) alerta que estar situado na conversação é importante, pois é esse o mecanismo necessário, capaz de permitir àquele que esteve presente no ato, uma possível recordação das expressões, entonações e mimese durante as falas.

2.6 SOBRE PESQUISA, A DETERMINAÇÃO E NOVAS POSSIBILIDADES DE APREENSÃO CULTURAL, OU, UMA DOSE DE BOA VONTADE

Obviamente entende-se que um espaço escolar deva ser permeado de ações que visam privilegiar a construção do conhecimento. Contudo esse jargão, construção do conhecimento, embora amplamente utilizado, algumas vezes se condense em ações minoritárias, priorizando a lei do menor esforço quando se pensa em pesquisar alguns assuntos. Não raramente, observei nas escolas que trabalhei como professora, ou mesmo no estágio obrigatório em Organização do Trabalho Pedagógico (que ocorre no último ano do curso de Pedagogia, ofertado pela UFPR, pelo currículo de 2005), a breve pesquisa feita por parte dos colegas professores para abordar algum assunto. O não aprofundamento nos temas compromete o desenvolvimento das atividades e conteúdos a serem dados em sala de aula.

Sobre esse aspecto esclareço que a escola investigada propõe processos exploratórios para abordar os conteúdos. Na fala, a pedagoga ressalta que os

projetos e as atividades sempre partem de uma pesquisa. Embora a pergunta tenha sido feita na tentativa de entender se os processos artísticos sempre partem do professor de artes, a resposta veio da seguinte maneira:

*Pedagoga: não... eu tenho uma professora de geografia formada em música que é a professora que... tem uma professora de... uma é formada em musi... é formada em arte e geografia... eu tenho outra professora de geografia que fica a frente dessa parte cultural, da parte das danças... os alunos, assim, eles tem muito nos professores...quando a gente põe uma proposição assim pra gente fazer uma coisa diferente...**mesmo que o professor não entenda, o bacana no (nome do Colégio) é isso (enfática), eles buscam...** por que como eles sentem segurança na gente... eu vou ter que dar conta... então eu tive professores fazendo trabalho sobre povos ribeirinhos lá do Pará... que pediram pra vir material de lá... por que.. teve uma outra professora, essa mesma de geografia, nós fizemos um trabalho sobre o cipozeiros... foram vários povos que formavam no Brasil, ela acabou conseguindo ir... pra Garuva entrevistar uma mulher que trabalhava como cipozeira ainda... então assim, isso é... dentro de uma escola é fantástico... né... então eles têm a fonte nos professores... **e se eu não sei também... senta aqui do meu lado no computador e vamo pesquisar...***

Assim, se faz necessário compreender a noção desse trecho da entrevista. Ao dizer “**e se eu não sei também... senta aqui do meu lado no computador e vamo pesquisar...**” claramente, ao falar sobre a pesquisa e a forma como ela acontece no interior da escola, seu discurso está recheado de intenções, que aos poucos vão desnudando as ações tomadas no cotidiano escolar, que demonstram que suas ideias, no interior da escola, são reflexos de sua atitude mental, seu desejo, ou ainda, seu jeito de ser.

É correto afirmar que “a palavra acompanha e comenta todo ato ideológico” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2009, p. 38), como extensão dessa afirmação, os autores mostram que todos os signos verbais, são por assim dizer, banhados no discurso, sendo (não totalmente) isolados nem separados dele. Entretanto, há de se

considerar que nenhum signo, como sugerem os autores, é substituível por palavras, entretanto se apoiam nelas e as acompanham.

Sendo a palavra “o modo mais puro e sensível da relação social” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2009, p. 36), subentende-se que ao dizer enfaticamente “**o bacana no (nome do colégio) é isso, eles buscam...**” ela traduz certo tipo de sentimento em relação ao local de trabalho, certo orgulho, que advém da própria relação dos professores com a pesquisa, bem como em relação ao comprometimento que eles demonstram ter com as práticas escolares.

São os aspectos sensíveis desses dizeres e quererem que me permitem olhar também com sensibilidade tal discurso. Embora haja sensibilidade, ainda assim, a minha observação também se encontra numa esfera ideológica. Dessa forma, os signos ideológicos que apoiam e acompanham tais palavras estão (como estão inevitavelmente todos os signos), sujeitos a critérios avaliativos de ordem ideológica, nesse caso o meu.

Adentrando numa campo de análise mais sociológico acerca da escola e seu sistema de ensino, vigora no olhar bourdieusiano, uma característica que apresenta esse sistema como sendo uma espécie de exaltação à elegância estilística. Isso se manifesta a partir da consagração das hierarquias das atividades intelectuais no ambiente escolar.

Sendo assim, o autor nos esclarece:

Todo esse conjunto de traços que compõem a ‘personalidade intelectual’ de uma sociedade – ou melhor, das classes cultivadas dessa sociedade – é constituído ou reforçado pelo sistema de ensino, profundamente marcado por uma história singular e capaz de modelar os espíritos dos discentes e docentes tanto pelo conteúdo e espírito da cultura que transmite como pelos métodos segundo os quais efetua esta transmissão. (BOURDIEU, 2013, p.227).

Concordando com essa visão, eu penso que para o bem, tais processos na instituição estudada irão, de forma essencial, modelar esses agentes escolares, seja em maior ou menor grau.

É como se a própria marca da escola que determina uma forma de perpetuar a disparidade cultural apoiada no próprio louvor à elegância linguística, conferisse

agora, a partir da metodologia adotada, um bastão de poder, que inverte a própria lógica.

Ora, nesse caso, a escola que funciona nesses moldes de difusão cultural, baseada na pesquisa e reforçada na prática contínua com os alunos, (se seguirmos a lógica da distinção apoiada no currículo e no discurso), esta (a lógica), pode inverter-se e não tornar-se fértil no processo de distinção, uma vez que, nesse contexto, o ensino de arte bem como a produção artística da escola não está somente pautada na dimensão erudita desse saber, e , quando a faz (dentro dessa dimensão), consegue abarcar democraticamente todos os alunos.

Obviamente que, proporcionar o acesso de forma democrática não sana as desigualdades culturais anteriores que os indivíduos apresentam, entretanto é uma forma de ao menos reduzi-las, com mecanismos que unem discentes e docentes no processo de criação coletiva e apreciação.

Entendo que, perceber-se como criador de uma obra artística, pode nesse sentido, criar uma empatia com outros processos de criação. Perceber-se num campo de construção desse conhecimento, organizado com o proposito de favorecer o aluno, tornando-o protagonista das ações, pode servir para colaborar para o processo de formação de plateia no campo/esfera escolar.

3 TERCEIRO CAPÍTULO: CAPÍTULO ENCENADO

Um capítulo encenado. Um corpo em cena que reflete os sons da pesquisa em mim crescente e pulsante durante o período do mestrado. Ser atriz-pesquisadora-pedagoga-criadora-mulher trouxe-me um tom diferenciado. Uma entoação que palpitava enquanto eu falava, enquanto eu dormia, enquanto eu andava nas ruas. A pesquisa borbulhava em minha mente como água fervendo. Um capítulo encenado é mais do que uma síntese do que a pesquisa foi para mim ao longo dos dois anos. Um capítulo encenado é parte de mim que dança a pesquisa, que atua a pesquisa e que toca a pesquisa. É parte de mim que escreve e continua escrevendo. É a parte que faz com meus pés levem ao maior número possível de pessoas o que penso, sinto e escrevo sobre teatro e sobre escola. Sobre essa relação que me toma desde antes.

O capítulo então acontece não só no texto, mas na ação, numa relação íntima entre os quereres, os afetos, as buscas e as sutilezas. Acontece no olhar, na relação público-plateia, no jogo de verdade, no desnudamento e na disposição. Ser o que se é no texto e na cena. Deixar exposto o modo de pensar. Como dizia a saudoso Laércio Ruffa⁵⁰: “eis-me aqui”.

3.1 MEMÓRIA PARA CHAMAR DE MINHA, OU, O QUE É PARA ALÉM DISSO.⁵¹

PEÇA EM ATO ÚNICO.

Ambiente: a cena é passada na rua, ou num espaço alternativo. Trata-se de um rito de passagem que compreende as marcas da trajetória do elemento A. Em cena apenas uma mala fechada, no centro do espaço cênico pré-determinado.

⁵⁰ Laércio Ruffa (1955 – 2013), ator e diretor teatral paulista, radicado em Curitiba. Esteve a frente do *Grupo Tanahora* da PUC – PR por 25 anos. Desenvolveu amplo trabalho na área de formação de ator. Tive a honra de trabalhar com ele entre 2005 e 2009, tanto no *Grupo Tanahora*, quanto no *Coletivo Joaquina*.

⁵¹ Essa dramaturgia está sujeita a algumas modificações durante as apresentações. Trata-se de uma dramaturgia pré-estabelecida aberta, pois a encenação é baseada na relação intérprete-plateia, com isso, a fluência do texto pode ocorrer, sem que se modifique espinha dorsal do tema.

(Início cantando Senhora do Rosário, ao som da Caixa do Divino, A se aproxima do espaço cênico como que conduzindo uma procissão. Após a canção, olha para o público, quebrando a quarta parede e interage dizendo o texto).

A: Para morrer, basta estar vivo. É assim que todas as coisas entram na nossa pele. Esses dias eu tive uma ideia, eu quis beber um copo de areia, enquanto eu caminhava na rua, eu quis beber um copo de areia. Talvez pra ter a aridez necessária para viver nos dias de hoje. Eu digo, talvez. Eu tô desarmada. Engano seu. Eu aqui de costas para a parede. As minhas costas sentiam o frio que vinham da parede, e eu aqui, desarmada. Enquanto eles gritavam na rua palavras de ordem descompassadas, friso, descompassadas, ao som de batidas, eu pensava no copo com areia.

Eles tocavam e eu pensava no copo com areia.

Enquanto eles tocavam descompassadamente eu cantava.

(canta um trecho a música “Você passa e eu acho graça”, de Ataúlfo Alves).

*Quis você pra meu amor,
E você não entendeu
Quis fazer você a flor,
De um jardim somente meu,
Quis lhe dar toda a ternura,
Que havia dentro em mim,
Você foi a criatura
Que me fez tão triste assim
Ai, agora
Você passa e eu acho graça,
Nessa vida tudo passa
E você também passou,
Entre as flores
Você era a mais bela
Minha rosa amarela
Quem desfolhou perdeu a flor.*

A: Eu necessitava naquele dia voltar. Necessitava ser verbo e me fazer carne de novo, e de novo, e de novo. Eu desejava sim, tomar um copo de areia. Tomei. Inteiro, seco, pálido, cortante. Naquele dia sofri, não conseguia salivar. Meu coração endureceu. Minha garganta doía. Faringite!

Eu tenho faringite. Quando ataca é como se a minha garganta estivesse cheia de areia. E eu não consigo cantar.

É isso, vê? Como a gente usa símbolos pra criar imagens!

É que eu tenho faringite, que pra mim é como se eu tivesse tomado um copo de areia, então eu falo. E toda vez que eu disser que tomei um copo de areia, você, meu caro, vai saber que eu estou atacada da faringite.

Cada coisa com o seu significado.

Quem conta um conto aumenta um ponto... já dizia o antigo ditado.

(Induz o público para que eles terminem a frase)

A: Em terra de ferreiro espeto é de pau.

Mais vale um pássaro na mão do que dois voando

Em terra de cego, quem tem um olho é?

(pausa- olha para a mala em cena)

A: Não! Quem diz que tem um olho é rei! Tá vendo essa mala? Ela tá comigo desde que eu cheguei.

Eu fiz as melhores coisas com ela. As melhores cenas. As melhores ideias E olha que ela já tinha uma história só dela. É que eu achei na rua. No Bacacheri, ali, parada, sozinha, molhada. Achei na rua! Cheia de história.

Eu queria ser cheia de histórias. Isso eu queria... eu queria ser aquela moça legal, sabe? Cheia de histórias pra contar, sabe?

(Canta a música Passarinho de Rebeca Sauwen, da banda Gragoatá, enquanto tira as roupas da mala).

Pousou já cantareiro

Enredando a gente num cangar

Casou meu mundo em seu segredo

Arredou antes de clarear

E me despertou o medo

*De me ver na solidão
Pois tu voas, passarinho
E eu nem sei sair do chão*

*Regressa logo por ligeiro
Encosta em mim pra descansar
Ancora o teu riso em meu peito
Faz do meu leito o teu mar*

*E se não for voltar
Faz favor de me avisar
Que dói o tempo, passarinho
Até eu me acostumar*

A: Eu queria ter várias vidas e em todas eu seria atriz!
Uma vez, eu fiz uma peça, que tinha um vestido que rodava e rodava...
Mas não era esse, era bege. Bege chá, sabe?
E depois, eu olhava pra alguém do público e dizia: vem! Vem dançar comigo!
E ele vinha e a gente girava e eu falava: vem! Vamos mudar o mundo...
Só que naquela época as pessoas do meio falavam:
“Pare com esse negócio de interação. É arriscado”!
Mas eu não parei.
E agora eu tô aqui compartilhando com vocês a minha vida, a minha memória.
Quer ver... vem!
Dança comigo. *(Chama um rapaz do público e o conduz para uma brincadeira de caxeira – Maria Raimunda, termina a brincadeira e pede pra que ele volte ao lugar).*
(PAUSA)
Agora eu e você somos um só perante Deus.
(PAUSA)
Eu já fui tanta coisa que eu nem lembro (eu falo isso numa peça também).
Eu adoro ler. E de tempos em tempos eu leio coisas interessantes, coisas que falam de mim, dos outros, leio coisas sobre budismo, xintoísmo, cristianismo, eu leio a bíblia minha gente! Muita gente pode achar brega ler a bíblia, mas eu leio. Eu leio

revistas de fofoca, leio revistas de culinária vegana, e eu parei de comer carne há pouco tempo, mas às vezes eu como. Eu falo com uma propriedade sobre essas coisas que leio, que dá gosto! Sério, e olha que às vezes, eu repito, às vezes eu como carne. Mas tenho livros de receita vegetariana no armário da cozinha, de frente pra porta. Todo mundo vê. Os meus livros ficam na minha estante, lá em Campinas, mas eu não arrumo por assunto, arrumo por cores, na minha casa em Campinas. Ah! Campinas!

Isso é cultura meu bem. Dizem aqueles que querem falar algo legal sobre mim.

Eu leio. E fico imaginando que ideia legal!

Muitas ideias gravitam nas órbitas mentais e não passam de escolhas mal feitas, outras nem chegam a ser escolhas, estão aí e pronto, escolheram pra você.

Tenho livros que não me cabem mais nos armários nem na minha vida.

Costas que não me cabem.

Amores que não me cabem.

Tenho sonhos que vão além do meu corpo e eu queria ser mil!

(PAUSA)

Eu queria ser Jocasta, eu queria ser Electra, eu queria ser Medéia, afinal quem não quer ser Medéia! Afrodite, Julieta, mas eu sou Maria, há muito tempo. Maria de uma rima só. Já fui Julieta também. Eu queria ser flor de vento. Mas eu sou atriz, atriz pedagoga, pesquisadora. Atriz-pedagoga-pesquisadora.

Pedagoga!

Pedagoga!

(Todos esses prováveis seres, de ser sendo de A, resulta numa configuração estabelecida com um personagem “tipo”, que passa a representar duas pedagogas, a 1 e a 2).

PEDAGOGA 1: Lembremos que nos tempos de Capanema, meus caros, a escola era outra. Por que é óbvio que eu penso na escola! Penso nos meus alunos. Teatro é super importante pra criatividade, não é mesmo? Quantas vezes tem teatro aqui? Olha, depende do ano! Não esse ano ainda não. Na verdade eles precisam ter educação, a gente aqui tá trabalhando primeiro a educação deles pra depois trazer um teatrinho, não é! Você pensa que é fácil meu bem, um monte de adolescente e eu tendo que cuidar de tudo sozinha? O núcleo só quer massacrar da gente. É

relatório, é ver o preenchimento do livro, da, da... do... da...do diário de classe! Não dá tempo de ver teatro não. Tem que trabalhar!

A: Engraçado, né! Mas às vezes nem é assim. É tão senso comum achar que pedagogo é isso? Depende.

PEDAGOGA 2: É. Eu me formei em 2006 aqui pela Universidade Federal do Paraná e eu iniciei atuando como... me formei em pedagogia e iniciei atuando na iniciativa privada em escola particular, trabalhei dois anos e... não tava muito satisfeita, daí acabei fazendo concurso pro estado, daí eu iniciei no estado como pedagoga em 2007, mas eu trabalho com educação desde 96. Ah com certeza... eu acho que a relação da equipe pedagógica com os professores, até quando eu iniciei no estado tinha a fama do pedagogo ser o inimigo do professor, porque o professor detestava conversar com o pedagogo pois achava que a gente tava ali pra fiscalizar pra corrigir o trabalho deles, e eu não gostei dessa imagem pois isso não me passaram na faculdade. E quando eu comecei atuar, comecei atuar numa outra escola, é... eu decidi que pra minha vida eu não ia ter isso, os professores não teriam essa imagem de mim, eles teriam no pedagogo uma pessoa que eles pudessem correr, que eu pudesse auxiliar, que eu pudesse resolver os problemas deles.

A: É tudo tão relativo né!

Aqui se faz, aqui se paga.

Sabe a brincadeira:

Tenho sete namorados, mas não gosto de nenhum? Pois é, essa sou eu! Tá, eu gosto de um.

Eu quero me casar. Ter filho, sabe? Não que eu esteja desesperada, mas às vezes sinto como se eu andasse por aí com um buquê e uma grinalda na bolsa, na esperança de dizer sim.

Sabe o que eu queria mesmo?

Eu queria dançar... e dançar e dançar. Meu sonho secreto era ser bailarina, ou cantora de axé! No CEFAM a gente cantava, dançava e atuava. Eu fazia os três. A gente tinha uma música que era o nosso hino! (*deita no chão e canta*).

(Música Coração Civil – Milton Nascimento).

Quero a utopia, quero tudo e mais

Quero a felicidade nos olhos de um pai
Quero a alegria muita gente feliz
Quero que a justiça reine em meu país
Quero a liberdade, quero o vinho e o pão
Quero ser amizade, quero amor, prazer
Quero nossa cidade sempre ensolarada
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver
São José da Costa Rica, coração civil
Me inspire no meu sonho de amor Brasil
Se o poeta é o que sonha o que vai ser real
Bom sonhar coisas boas que o homem faz
E esperar pelos frutos no quintal
Sem polícia, nem a milícia, nem feitiço, cadê poder ?
Viva a preguiça viva a malícia que só a gente é que sabe ter
Assim dizendo a minha utopia eu vou levando a vida
Eu viver bem melhor
Doido pra ver o meu sonho teimoso, um dia se realizar

A: Esses dias eu bebi um copo de areia. (FARINGITE)

E fiquei sem voz e pensei...

E se nada der certo?

Que nada! Já deu certo!

Porque eu sou caixeira, eu toco. Porque eu sou caixeira! Sou protegida pelo Divino Espírito Santo. Afilhada de Nossa Senhora Aparecida. Nasci no dia de São Jorge! Filha de Ogum, com Iansã.

Sou devota.

Acredito em todos esses símbolos impostos, inclusive no teatro.

Acredito em Deus, Buda, Krishna, Dalai Lama, Em São Bento, São Jorge, São Longuinho. Nossa Senhora do Rosário, Santa Isabel. Em todas as santas. Eu já falei que eu tinha uma meta quando criança? Ser canonizada? Quem sabe! Ainda tem tempo né!

Acredito em Deus e que ela está em todos os lugares.

Acredito que ele é menino e menina.

Acredito na Deusa Kanonn.

Que é Kanzeon Bosatsu.

Acredito em Buda. Já falei?

Eu acredito.

E cada um tem uma coisa que acredita...

Para além, disso cada um tem um sonho.

Eu acredito nas pessoas. Acima de tudo eu acredito nas pessoas!

(Se aproxima da plateia e diz)

Seu Nome? Posso? (coloca a mão na cabeça da pessoa escolhida e simula um benzimento, pega-o pela mão e o levanta, faz isso com todos. Levantando o público e alinhando-o. Começa o cortejo finalizando, em fila o público segue e repete os versos das músicas cantadas. São versos mesclados que conferem caráter popular à apresentação. Termina na sala destinada a defesa, com música “arreia”).

Arreia caixeira, arreia

Arreia a caixa no chão (2x).

FIM DO PRIMEIRO E ÚNICO ATO.

FECHO AS CORTINAS, OU PARA ALÉM DISSO...

Inicialmente, digo, que toda a análise bem como as percepções no campo da pesquisa, não podem afirmar de forma rígida, que apenas a trajetória ou a aquisição de certo tipo de capital econômico da pedagoga contribuíram para fortalecer ou enfraquecer a sua relação atual com a vivência teatral, mas, com base nos estudos bourdieusianos, pode-se dizer que os relatos de suas vivências apresentaram aspectos que ora serviram pra aproximar, e ora para distanciar sua relação com a apropriação cultural. Os estudos na perspectiva de Bakhtin e o Círculo ajudaram a entender o discurso da pedagoga numa dimensão histórico-social da sua vivência, dessa forma, os motivos que a levam a apropriar-se da cultura atualmente, estão além de uma posição arbitrária, exposta em falas ou linhas de pensamentos dogmáticos, ou de senso comum, que afirmam categoricamente que consumir cultura é bom, tornando-se, portanto, algo mais complexo e sutil.

Ainda sobre o teatro e receptividade, percebi que o cuidado com que os agentes da escola recebem os artistas contribui para um bom andamento do projeto, ou seja, a preocupação com a apropriação dos bens culturais, nesta instituição, vai além da noção de consumo. Está disposta nas relações que se estabelece ao receber a arte na escola, evidenciada no diálogo entre equipe pedagógica e professor, equipe pedagógica e alunos e por fim, mas não menos importante, entre equipe pedagógica e artista.

Entendo ainda, que neste centro relacional encontra-se a figura do pedagogo, sendo, portanto, o cientista da educação, cada vez mais, responsável por algo que parece ser uma nova função, a função de fomentador cultural no interior da escola. Sendo assim, verifiquei um trabalho pedagógico comprometido e bem sucedido em relação às questões culturais apresentadas na pesquisa, que colabora de forma significativa com o processo de formação de plateia dos alunos.

Portanto, na medida em que a pedagoga assume que durante sua trajetória a sua relação com a cultura tornou-se mais íntima (ficando cada vez mais próxima do campo apreciativo, podendo agora ser categorizada como público assíduo de teatro e cinema, devido principalmente a uma melhora no fator econômico), esta, mostra-se a partir do discurso, como um sujeito que ao longo de sua trajetória sofreu, o que Pierre Bourdieu chamaria de incessantes transformações (BOURDIEU,

2006). Em outras palavras, embora a pedagoga não tenha tido influência cultural erudita contínua, propiciada pela família, durante sua infância, ainda assim, ocorreram ao longo de sua vida encontros que a fizeram refletir sobre a importância de apropriar-se de um certo tipo de cultura, entretanto, a mudança desse padrão que garante maior contato com os bens culturais, não se apoia apenas em fatores econômicos, ao contrário, as linhas que amarram esse sujeito à cultura são inesperadas, sutis e complexas.

Ao final, percebi que com a pesquisa, pude conhecer uma pedagoga preocupada com as questões culturais, suas formas de apropriação e os mecanismos de difusão no interior escolar. Visualizei um ambiente que exala arte e principalmente uma amorosidade ao lidar com o ofício.

Foi possível durante esse estudo perceber que uma boa relação entre o corpo docente e a equipe pedagógica é fundamental para se fazer um bom trabalho. Percebi que cultura vem de casa, de fato, e que oferecer um cafezinho faz toda a diferença. Percebi que se esforçar para levar um espetáculo e fazer a famosa vaquinha é capaz de promover ações grandiosas. Percebi que a relação entre pedagogo e artista deve ser pautada em algo que vai além do respeito.

É preciso estar preparado para encarar esse encontro, que às vezes é tenso, às vezes é amoroso, às vezes é frio. Não importa! O importante é que independente da forma com que ele aconteça, faz-se necessário uma equipe pedagógica disposta para que ele aconteça. É preciso também, que haja artistas dispostos a saírem dos palcos equipados, para entrarem na imprevisibilidade de se apresentar em um espaço alternativo, para que o encontro aconteça.

Dessa forma o teatro invade a escola. Dessa forma o teatro se faz presente não somente no ambiente escolar, mas na vida dos que o acessam, dos que o enfrentam, dos que o encontram. Teatro é encontro, é namoro, é briga, é fuga, é para além desses clichês. Ele é. Creio que as falas que me permitiram perceber como essas entradas são possíveis vão além da invasão, é evidente. Entretanto, como invadir sem criar fissuras e mundos? Como ocupar sem sacudir? Como crescer sem esticar a pele?

De fato, as colocações sobre os aspectos culturais, me permitiram, ao longo do trabalho, olhar uma escola, uma pedagoga e uma artista-pedagoga-pesquisadora que paulatinamente mudavam e criavam novas formas de ser e estar. Percebi que

embora gravada, a entrevista não é estática, ao contrário, seus significados gravitam em minha mente e faziam ecoar um canto ancestral dedicado ao espaço escolar.

Ao cair no campo dos aspectos simbólicos da cultura foi que eu consegui olhar sem melosidades o que estava presente de forma harmônica nesse conjunto estrutural que rege a pesquisa. Observar um agente escolar comprometido, visualizar os dados, fazer pesquisa de campo e notar que tudo isso contribui simbolicamente para um mundo melhor, me fez feliz. É também comum, nessa relação entre escola e teatro, um discurso que pretende colocar alguém como vilão, como um agente descompromissado e alienado. De fato, pode existir, mas nesta pesquisa tentei ir além, para estar atenta às sutilezas das relações, e, pude ver o comprometimento como marca essencial da organização da escola participante do projeto, desde a primeira visita ao local até a última conversa informal com a pedagoga.

A escola é o espaço que pode minimizar a desigualdade em relação à aquisição dos bens culturais, já contamos com documentos e normativas em nosso país que enfatizam a necessidade de se trabalhar com a continuidade de processos e apreciação no ambiente escolar, embora que ainda venha ocorrendo de forma tímida.

Assim, digo que boa vontade vai bem (não que isso baste), mas vai bem. Olhar alguns documentos e encarar alguns pontos como missão fará a diferença. Na dinâmica de difusão cultural no interior da escola, um pouquinho de Chico e Ziraldo vai bem; um pouquinho de Tom Zé e Criolo vai bem; um pouquinho de Novos Baianos e Doces Bárbaros vão muito bem. Vai muito bem também estar abertos às novas influências, aos novos contos, novos cantos e novas cenas; vai bem o hibridismo de culturas e novas linguagens. De fato, percebo que para escola, um bom pedagogo, boas ideias, docentes e discentes agindo coletivamente, e arte que pulsa, o teatro invadindo, vai muito bem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Marília. **O Pesquisador e seu Outro**. São Paulo: Editora Musa, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de Estética: A teoria do romance**: 7ª ed. São Paulo: Hucitec; 2014.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Ed Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOSHINOV, V.N.) **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BHABHA, Homi k. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOURDIEU, P., PASSERON, J-C. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 7. Ed. São Paulo: Perspectiva. 2013.

_____. **O senso prático**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

_____. **Escritos da Educação**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

BOURDIEU, P., DARBEL, A. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. 2ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. BOURDIEU, Marie-Claire. **O camponês e a fotografia**. In: **Revista de Sociologia e Política**. N. 26, p. 31-39. Curitiba: UFPR, 2006.

BOURDIEU, P. **O camponês e seu corpo**. In: **Revista de Sociologia e Política**. N. 26, p.83-92. Curitiba: UFPR, 2006.

_____. "A ilusão biográfica". In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coords.). **Usos e abusos da história oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

DESGRANGES, Flávio. **Mediação Teatral: anotações sobre o projeto formação de público**. In: **Urdimento**. N. 10, p. 75 – 84. Florianópolis: UDESC, 2008.

CATANI, A. M. **A sociologia de pierre bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras)***. In: **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, n. 78, p. 57 – 75. Campinas: UNICAMP. Abril/2002.

ELIAS, Norbert. **O processo Civilizador I: uma história de costumes**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

ÉSTES, C. P. **Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem**. Trad. Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. Ed. (Reimpr.). Rio de Janeiro: LTC, 2014.

GIROUX, Henry. **A pedagogia radical e a política da “voz do estudante”**. In: GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1988.

GONÇALVES, Jean Carlos. **VOZES DA EDUCAÇÃO NO TEATRO, Vozes do Teatro na Educação: Diálogos Bakhtinianos Sobre a Prática de Montagem na Universidade, a Partir da Análise Enunciativa de Memoriais de Formação em Teatro**. Tese de Doutorado. Curitiba; UFPR, 2011.

KRAMER, S. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. De Assunção. **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. São Paulo: Autêntica, 2013.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2006.

MEDVIEDEV, Pável Nikoláievitch. **O Método Formal nos Estudos Literários – Introdução Crítica a uma Poética Sociológica**. São Paulo; Contexto, 2012.

MOURA, R. **O trabalho Cultural e a Pedagogia do teatro**. In. **Sala Preta**. N. 2, p. 270 – 275. São Paulo: USP. 2002.

ORTIZ, Renato (org.) BOURDIEU, P. – **Sociologia**. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39. p.82-121. 1983.

PAVIANI, Jayme. **O ensaio como gênero textual**. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, V., 2009, Caxias do Sul. Anais. Rio Grande do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2009. p. 1-6.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**. RJ: Vozes. 2014.

SETTON, M.G.J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. I Revista brasileira de Educação, n. 20, Mai./Jun./Jul./Ago. 2002. p. 60-70.

ANEXO - 1**1) ENTREVISTA TRANSCRITA NA ÍNTEGRA.**

Herica: Boa tarde Pedagoga, você tá fazendo parte de um trabalho de pesquisa da linha da cultura, escola e ensino e... o meu trabalho, ele busca entender, assim, como que, como que é a receptividade do teatro na escola, na contemporaneidade, como que isso acontece, como que isso articula, tá bom. Eu sou a Herica da Silva Geronymo, meu orientador é o Jean Gonçalves e a gente trabalha nessa perspectiva educacional é... com o teatro. Então assim, vai ser bem tranquilo a gente vai fazer algumas conversas, perguntas, mas é bem tranquilo é bem livre. Não precisa ficar preocupada não. Nesse momento eu queria que você falasse um pouco sobre sua trajetória pessoal, qual foi o curso que você fez, né... quando você fez, onde você se formou...

Pedagoga: É. Eu me formei em 2006 aqui pela Universidade Federal do Paraná e eu iniciei, atuando como... me formei em pedagogia e iniciei atuando na iniciativa privada em escola particular, trabalhei dois anos e... não tava muito satisfeita, daí acabei fazendo concurso pro estado, daí eu iniciei no estado como pedagoga em 2007, mas eu trabalho com educação desde 96.

Herica: Que legal! Você fez magistério?

Pedagoga: Fiz magistério depois fiz o adicional em educação infantil lá pelo instituto.

Herica: Que legal que bacana... e... nessa história você trabalha na mesma escola desde 2007?

Pedagoga: Desde 2008 eu trabalho...

Herica: Desde 2008, que é a?

Pedagoga: Colégio estadual (nome do colégio).

Herica: E lá você é a pedagoga?

Pedagoga: Lá eu sou a pedagoga responsável pelo ensino médio do período da manhã e da noite.

Herica: Entendi... e assim, qual é a sua relação mesmo pessoal com a comunidade escolar? Você mora lá perto?

Pedagoga: Eu moro, eu moro há 950 metros da escola.

Herica: Uai!

Pedagoga: Não dá nem 1km (*fala rindo*), e a relação com a comunidade é boa, a gente sempre fala na escola que a comunidade seria melhor ainda se todos os alunos morassem nas proximidades, como nossa escola é localizada na... no CIC, então nós temos vários alunos de bairros novos, de Tatuquara, do rio Bonito, que procuram a nossa escola, por, é... por falarem que a escola é uma escola boa em relação às que tem na comunidade deles, então a gente tem uma clientela bem mista, a gente tem desde aluno de classe média, que poderia até pagar uma escola particular, mas está ali até alunos bem carentes também!

Herica: Que legal! E você acha assim que essa fama da escola, os próprios alunos que...

Pedagoga: Na verdade essa fama da escola ela surgiu duns quatro anos pra cá. Quando eu iniciei lá, a escola era bastante bagunçada (*com ênfase e no bagunçaaada*), sabe de uma direção assim, bem... como que eu posso dizer... é omissa nas questões disciplinares dos alunos, nem uniforme eles usava, apesar que o ensino médio se justifica na questão se deve usar ou não, mas era bem assim, é... tinha muita falta de professores, a gente tinha uma... tinha bastante evasão dos alunos até no sexto ano, tinha uma taxa de reprovação também que era... que nos incomodava... então depois, acho que foi em 2009 que nós conseguimos que fossem pedagogas QPM, que fixasse no padrão, isso ajudou bastante a gente a

correr atrás de diminuir taxa de evasão de diminuir taxa de reprovação e a manter uma continuidade no trabalho pedagógico, contando que no ano passado não trabalhei na escola no turno da manhã e constantemente o pessoal me ligava, ou até os próprios professores iam no período da noite pra esclarecer dúvidas, por que eles tem uma segurança na equipe pedagógica e como eu sou a única padrão que fica de manhã o que que aconteceu só foram pedagogas PSS, então daí o pessoal se sentiu perdido.

Herica: Entendi... então você acha que o sucesso da escola também tem a ver com essa relação da equipe pedagógica com os professores?

Pedagoga: Ah com certeza... eu acho que a relação da equipe pedagógica com os professores, até quando eu iniciei no Estado tinha a fama do pedagogo ser o inimigo do professor, porque o professor detestava conversar com o pedagogo por que achava que a gente tava ali pra fiscalizar pra corrigir o trabalho deles, e eu não gostei dessa imagem porque isso não me passaram na faculdade. E quando eu comecei atuar, comecei atuar numa outra escola, é... eu decidi que pra minha vida eu não ia ter isso, os professores não teriam essa imagem de mim, eles teriam no pedagogo uma pessoa que eles pudessem correr, que eu pudesse auxiliar, que eu pudesse resolver os problemas deles.

Herica: Que legal... e assim, é... eu vou fazer uma pergunta que parece um pouco aleatória, mas ela tá intimamente ligada à minha pesquisa assim... em relação as coisas que acontecem na escola... você falou e tal... na sua relação com os professores... mas assim e na sua vida, no dia a dia, assim, você trabalha de manhã e trabalha a noite e no meio da tarde você é mãe...

Pedagoga: sou mãe...

Risos

Herica: É mãe!

Risos

Pedagoga: Tenho que ser mãe...

Herica: Então... é uma função que exige bastante, como que fica a assim... a relação com o lazer com sua família?

Pedagoga: O lazer assim, como eu moro em casa eu procuro chegar, fazer almoço, chegar e fazer as coisas que eu tenho que fazer, coisas de dona de casa mesmo e sempre tirar uma meia hora, 40 minutos pra brincar com a minha filha lá fora... nem que seja pra ficar sentada na rede e eu ficar olhando ela andar de bicicleta e patinete, coisa que ela mais adora no momento, ou pra brincar de barro com ela, ou pra mexer na minha horta, uma coisa que eu gosto muito é mexer em horta, que acho que é a parte que me desestressa da escola, pego a minha enxadinha vou lá acabo mexendo na horta e de noite eu levo a colheita da horta para a janta do pessoal da noite... até eles comentam: "quando a pedagoga não vai não tem salada". Por que a salada vem lá da minha horta.

Herica: Olha só... que massa! Nossa então é uma relação muito próxima mesmo.

Pedagoga: É bem forte, a relação com a escola, porque os professores, eu acho que assim, pro professor tá na sala de aula ele tem que sentir que ele é amado, que ele tem segurança, por que não é qualquer um que consegue tá numa sala de aula com trinta adolescentes, então eles têm que ter muito apoio, têm que ter segurança de que aconteceu um problema disciplinar, que na maioria das vezes é problema disciplina, ou que não deu conta de algum conteúdo que algum pai foi questionar, ele tem um apoio no setor pedagógico, por mais que ele esteja errado ele vai ter um apoio pra tentar resolver aquela situação.

Herica: Entendi... *(pausa)* e assim me diz uma coisa, fora toda essa brincadeira, que você tem com sua filha... né que tem toda essa coisa do lúdico como você falou... você tem os afazeres de casa, daí tem que brincar depois volta pra escola... e... assim, você tem uma relação mais direta com cultura, com a cultura, com a arte,

junto com a sua filha, que eu sei que nessa idade as crianças gostam de ir ao cinema...

Pedagoga: Sim, ela tem pra começar, focando pra sua área ela tem um baú de fantasias

Herica: Que legal!

Flavio: Então, às vezes a gente vai no mercado e ela quer ir de princesa, então ela vai de princesa, às vezes ela quer ir de galinha... ela tem uma fantasia de galinha... de onça na verdade, parece uma galinha mas é onça... a gente vai bastante ao cinema, vai bastante ao teatro, a gente colocou como meta, pelo menos uma vez a cada dois meses ir ao teatro. Em agosto ela foi assistir a peça do *Frozen*(...) e eu comprei pra ela de surpresa... e levei a sorte dela ficar sentada aonde as personagens desceram, então assim, eu vi a minha filha num êxtase que eu nunca imaginei, de ver as princesas passarem, e pegarem na mão, daí ela falou: mãe eu nunca mais vou lavar a minha mão... a gente procura incentivar bastante isso, ela faz dança, faz jazz, isso são atividades que eu não tive e que pedagoga... pelo menos a gente percebe que ajuda no desenvolvimento. Então procuro assim, ela participa do grupo de capoeira, então assim, é bem assim, diversificado esse envolvimento dela.

Herica: Você disse uma coisa super legal que você falou, que ela faz jazz, ela né...

Pedagoga: Faz capoeira...

Herica São atividades que você falou que você não teve...

Pedagoga: Não

Herica: Não teve?

Pedagoga: Não (agudizado) por que minha mãe era costureira, trabalhava das 7 (sete) às 5 (cinco) eu ficava com a minha avó e meu pai sempre trabalhou de manhã até as 5 (cinco), 6 (seis) horas então são coisas assim que a gente vê que teve uma melhora na condição de vida de grande parte da população e eu posso oferecer pra minha filha então...

Herica: E ver que é importante...

Pedagoga: Com certeza...

Herica: Por que assim, dependendo da área tem gente que não...

Pedagoga: Então assim, nos estudos assim você sabe, que quanto mais ela puder desenvolver na questão de expressão corporal, de fala, contando que eu sempre fui uma pessoa muito tímida, acho que eu perdi oportunidades na vida por ter vergonha de falar, de me posicionar. Eu comecei a melhorar quando eu comecei atuar como pedagoga, porque quando eu era professora também tinha que ser submissa a minha pedagoga, a pedagoga não te dava, não me dava voz, não me dava é... o... assim o direito de falar, de me expressar.

Herica: Entendi... e você costuma... é em cinema vocês vão com mais frequência do que ao teatro.

Pedagoga: Sim. Eu posso colocar que ao cinema eu vou uma vez por mês e no teatro uma vez a cada dois meses quando tem uma peça interessante pra ela. Só que a gente procura mais ficar nela. O adulto já tem consciência que tem que desenvolver, vamo desenvolver a filha agora.

Herica: legal! E... é... assim... de todas os espetáculos que você assistiu não tem um que você tenha assistido com ela, por que espetáculo infanto-juvenil bem feito ele encanta qualquer idade... né... qualquer idade... eu sou suspeita pra falar, que é minha predileção, mas assim, desses espetáculos... não necessariamente nessa época agora com sua filha... mas teve algum espetáculo que marcou sua vida?

Pedagoga: Teve, teve uma peça de teatro que eu fui assistir no Guaíra que chamava *Flicts*. Faz anos... eu era pequena que falava da cor que era... que era... acho que é um livro do Ziraldo se eu não me engano... que é uma cor que ninguém gostava, nossa essa peça me marcou bastante....

Herica: Nessa peça você tinha quantos anos, mais ou menos...

Pedagoga: Poxa vida acho que eu tinha oito ou nove anos no máximo...

Herica: Que legal e toda a sensação de chegar no teatro.,...

Pedagoga: Ahhhh é uma emoção... contanto que quando a gente tem oportunidade de levar ela pra assistir, ela teve uma apresentação de jazz a gente poderia ter ido embora depois da apresentação então é questão do estímulo. Esses tempos atrás escutei um professor falando que não dá pra você ensinar seu aluno a gostar de balé se ele não assiste balé, não dá pra gostar de música clássica se ele não ouve música clássica. Então eu levo esse dizer pra minha vida.

Herica: Que legal... e você lembra se você foi com a escola.

Pedagoga: Foi com a escola, foi com a escola, foi com a escola, foi com o colégio estadual Emílio de Menezes...

Herica: E... o que mais nesse espetáculo que te marcou assim... se você fosse falar.... o que foi mais emocionante no espetáculo pra você assim...

Pedagoga: Olha do *Flicts* eu não me lembro muito... eu sei assim, que é uma coisa assim, eu lembro dessa historinha da cor, eu era muito pequena... mas eu assisti um outro agora que eu fiquei, é... deixa eu só lembrar o nome... (pausa longa) eu só consigo lembrar o nome do...

Herica: Faz tempo que você assistiu

Pedagoga: Não faz pouco tempo, foi no positivo... (pausa longa)

Herica: Foi um show?

Pedagoga: Foi um show, mas foi um show...é... foi tipo um musical com todas as músicas...

Herica: Do Tim Maia?

Pedagoga: Não é Tim Maia, não é um repertório que eu ouço mas eu fui, por que lá na escola tem uma umaaa professora que é irmã da Verinha Walflor, irmã da Verrinha Walflor e ela deu os convites pra gente e eu fui achando que ia ser o maior porre, por que toda a escola foi... vou ter que ir na condição de... e eu achei fantástico sabe... as músicas, como foi é... feito... assim me encantou, assim com vontade de conhecer mais....

Herica: Daqui a pouco você lembra o nome, é sempre assim a gente tá conversando daí... ahhhh lembrei!

(pausa)

Ahhh que legal, é bacana quando a gente tem essa sensação assim, é... de ver alguma coisa e ficar provocada... eu lembro que quando eu vi *A pele que habito* do Almodòvar, eu vi no cinema e eu fiquei duas semanas mexida e eu falava: “gente... Almodovar, ele é um gênio! Assim, é... eu nunca tinha visto um filme com tanto elemento de... de... de... coisas que fazem sentido sabe... tipo... começava o filme com close... bolsa... e depois a gente sabe o que a bolsa tem a ver... sabe uma coisa que te provoca eu fiquei duas semanas mexida, mexida totalmente...

Pedagoga: Eu acho que a parte assim do teatro, das apresentações do que é ao vivo, ele mexe muito com a gente né... por que eu... é... (pausa media)...

É a música que tem a Geni na música...

Herica: Chico Buarque?

Pedagoga: É do Chico Buarque...

Herica: É da Geni a música da Geni.. a ópera do malandro?

Pedagoga: Isso... eu lembro que a professora de artes tava sentada atrás de mim e ela cantava .

Herica: Foi a ópera do malandro que vocês foram assistir?

Pedagoga: Não foi um musical em homenagem ao Chico Buarque.

Herica: Ahhhh 50 minutos de Chico...

Pedagoga: Foi lá no Teatro Positivo.

Herica: Ahhh foi legal?

Pedagoga: Foi, foi muito legal o Chico.

Herica: Que bacana, que bacana...

Pedagoga: Não... músicas que eu nem imaginava, foi bem interessante.

Herica: É... qual espetáculo que você menos gostou, que você já assistiu?

Pedagoga: Foi um que eu levei a Paula que foi lá no espaço da criança era uma peça infantil agora eu não consigo me lembrar o nome, mas eu achei muito mal assim, muito fraquinha de produção sabe, por todo o... acho que eu fui ainda quando eu tinha... eu tava trabalhando em escola... agora não me lembro se foi a Paula, eu que foi,.. que nunca mais eu quis leva-la no teatro da criança depois do que eu vi

aquela peça. Ela era pequenininha acho que ela tinha dois ou três aninhos, agora não vou lembrar pra você... a peça...

Herica: O que tava ruim?

Pedagoga: Tudo...

Herica: Um conjunto?

Pedagoga: Era assim sabe aquela empolgação, não sei se é por que o palco é pequeno, daí não tinha espaço... por que a gente tá acostumado né que o ator vai lá e se expressa, e tem aquele balançar das roupas, então tava tudo muito apertado, assim... então... pra criança ficava uma confusão de imagem assim, tanto que ela não gostou... um que eu gostei também que eu levei ela foi um teatro de bonecos lá no Dr. Botica, que eu achei uma graça que era sobre reciclagem. De material isso marcou bastante ela... também... tem acho que uns dois anos que eu levei...

Herica: Ahhhhh lá tem uns espetáculos... o kobachuk é uma das referências em teatro pra infância em termos de Brasil assim, né...fantástico.... é... assim... na sua escola você falou vocês procuram se envolver né... várias, várias formas de... de conexão entre o professor – aluno...

Pedagoga: Sim

Herica: E dentro dessas conexões qual espaço vocês tem destinado à arte.

Pedagoga: Nós temos uma sala de artes que é mais pra parte de... de artes visuais... de... trabalho de materiais em que dão alguns ... alunos fazem bagunça... então ali é a sala que quando você vai fazer recorte, colagem, você vai trabalhar alguma escultura... eles vão pra lá... tem há.... dois anos a escola conseguiu montar uma sala de música que era um sonho de um professor... a nossa escola lá nós temos é... temos três professores efetivos formados em música, e temos um formado em teatro que trabalha no período da tarde. E daí nós temos o anfiteatro

que a gente usa pras partes de quando tem apresentação dos alunos... quando tem apresentação de escolas convidados... a gente usa também...

Herica: E com qual frequência que ocorrem essas apresentações dos alunos e de gente de fora... convidada?

Pedagoga: Olha posso te dizer que pelo menos uma vez por bimestre tem...

Herica: Aham

Pedagoga: Nós tivemos agora foi em setembro, por exemplo, o pessoal do colégio estadual João Bettega, que o grupo de... *Ginga Total*... nós como eu faço... sou coordenadora da equipe multidisciplinar também... até a gente acabou convidando esse grupo pra se apresentar na escola... então foi uma apresentação feita pros alunos do noturno... agora dia 28 de outubro nós temos a apresentação que nos vamos é... do *Instituto de Ação Social, Arte e Cultura* e também com as obras do vestibular... nós tivemos já no começo do primeiro semestre também nos tivemos uma outra apresentação do *Instituto de Ação Social, Arte e Cultura*... e tivemos também apresentação de escolas de fora pro pessoal do noturno também.

Herica: Que legal, e eles produzem também...

Pedagoga: Eles produzem também... mas produzem atividades, como teve o período da greve por exemplo a gente tinha que fazer reposição de aulas, a gente contratou a gente fez a... literalmente... a famosa vaquinha... e contratamos oficinairos de frevo, de maculelê, de capoeira e de percussão eles cobraram cem reais pra cada um, sábado à tarde... cada professor deu dez reais não ficaram nem mais ricos nem mais pobres mas os alunos acharam fantástico a experiência única na vida deles... e daí os alunos foram fazendo oficinas... é... de... de uma hora... foram feito quatro oficinas no sábado a tarde....

Herica: Que legal

Pedagoga: Então tem bastante, agora dia 20, 21 de outubro a gente vai ter uma gincana cultural, essa gincana cultural vai envolver é... a educação para envelhecimento, meio ambiente, cultura afro... e cultura indígena. Então dentro da gincana tem é... há várias, é... provas e vai ter prova de interpretação relacionado com as temáticas, vai ter a prova de caracterização dos professores, vai ter dublagem, vai ter várias atividades dança em grupo, e também a gente sempre procura assim envolver o aluno... tem que ser o protagonista, por que a escola existe pra ele (com ênfase no pra). E assim aos pouquinhos a gente vai quebrando assim, os pré-conceitos que os professores tem e... vamos colocando dinâmicas novas... né!

Herica: Que legal

Herica: E me fala uma coisa assim, você acha que os alunos eles... tendem mais pra qual área... você falou que tem o teatro né... que eu até conheço... a gente fez né... participou lá da apresentação... é... tem anfiteatro, sala de música e uma sala de artes visuais que você acha que eles mais....tendem a fazer assim, pela...?

Pedagoga: Olha eu... eu falando das artes visuais, nos temos uns alunos que fazem uns grafites na escola... que quando tem atividades culturais... é... na copa eles fizeram um grafite sobre a copa... do ano passado, teve a feira do conhecimento e a gente fez... fizeram também duas paredes grafitadas... né... uma com a espada com a história do Brasil e outra parte com a historia do (nome do colégio)... e sinceramente eu acho que na nossa escola falta... não é por que eu tô fazendo a entrevista, mas falta algo mais voltado pro teatro... por que eles têm a liberdade da música, por que eles tem a sala de música... é aberto pra eles fazerem ensaios... é agendando com a direção... eles têm essa parte... do grafite... que eles podem se expressa... eu vejo assim que muitos alunos tem muita, muita... vontade de desenvolver... desenvolver-se nas técnicas teatrais... mas a gente não tem professor que possa fazer isso... ainda... né!

Herica: Só tem um professor do teatro...

Pedagoga: Tem um professor, ele se chama Gustavo.... ele é mais assim, é... como ele trabalha com quintos a oitavos então eu não consigo aproveitar pros alunos do ensino médio... então ele fica mais ali de tarde... que é de sexto a oitavo anos então ele fica mais na questão mesmo de sala de aula... mas eu... ele... tá produzindo muita coisa, pro tanto que ele... mesmo ele não sendo professor dos alunos da manhã... ele propôs os alunos gravassem um vídeo pra participar de um festival que tá tendo do portão em diálogo, que é uma escola sem muros... então ele ajudou os alunos a fazerem roteiro... foi lá várias noites pra gravar... ensinou eles a fazerem edição... então ele se envolveu mesmo não sendo professor daqueles alunos...

Herica: Que legal, bacana!

Pedagoga: E... qual que é o movimento assim no desenvolvimento das atividades culturais dentro e fora da escola... tipo assim... a... o pedagogo mesmo... como que o pedagogo se envolve... os alunos buscam ajuda? A gente precisa disso?

Pedagoga: Todo o tempo... todo o tempo... e se o pedagogo não compra a ideia parece que a ideia não rola... eu não sei se por que os alunos eles têm medo por que eles falam que eu sou muito brava... mas na verdade é que eu sou exigente... então eu às vezes eu comento com as minhas colegas, parece que eles ficam passando na frente pra eu chamar atenção... dai pra ser visto...então quando eu vou, por exemplo... eu passei agora pro projeto fibra da UFPR... na segunda à tarde... e o pessoal tava meio assim... eu vou ou não vou... eu falei... puxa... o único passeio que eu vou conseguir ir com vocês que é meu contraturno e ninguém vai? Já fechou o passeio...

Herica: Que legal

Pedagoga: Quem não ia descobriu que eu estou indo... e assim eu acho que o pedagogo é aquela articulação porque às vezes o professor chega na sala com uma proposta bacana e o professor naquela postura dele de professor... detentor do saber... né eu comando essa turma ele não consegue conquistar o aluno praquela atividade e como eles têm a liberdade de vir conversar com o pedagogo se eles

estão com problemas pessoas, problema com nota, quando tem desavença entre professor e aluno... eu acredito que quando você demonstra que assim, que você tá comprando a causa que você acredita... que você vai junto com eles... parece que flui melhor a atividade.

Herica: Entendi... e a comunidade procura também a escola... pra dar algum apoio por exemplo.... tem comunidade assim... eu venho de interior de São Paulo então a escola era sempre um suporte pras atividades que aconteciam... é... no entorno da escola... então.... é teu cerco ali... né... que era do... da escola então a escola dá todo apoio entendeu... era uma realidade... a comunidade assim eles procuram a escola ou não... eles...

Pedagoga: Muito pouco... eles procuram mais a escola que é municipal... ao lado da nossa escola então a gente percebe ali que tem uma participação mais ativa dos pais... e por questão de recurso também né... prefeitura ela é.....como ela tem rua da cidadania, vão pra canais que dão suporte pra classe que frequenta a escola publica eu acho a participação dos pais e a procura... por apoio é mais na escola municipal do que na escola estadual.

Herica: Entendi.

herica: Durante esses anos que você trabalha na escola em que momento você percebeu mais envolvimento ou um movimentação nesse espaço cultural... nesse tempo todo que você tá... em que momento você acha que foi assim um ano de uuuuuu... teve muita movimentação cultural...

Pedagoga: O ano que teve muita movimentação foi 2011, quando... quando..... é.... não me lembro o nome da... formou-se as equipes multidisciplinares e a gente queria trabalhar cultura afro-brasileira e africana de alguma forma diferente te com os alunos que não fosse exposição de trabalho... daí nos fizemos um festival... e daí só foi apresentado danças... apresentado danças e até tem na internet... no blog se você quiser pegar as fotos... pra você dar uma olhada... então acho que foi aí que os alunos pegaram gosto pela coisa... que eles viram uma relação do que o professor

tava trabalhando em sala com alguma coisa mais lúdica, mais diferente... então quando a gente fala que vai ter gincana... eles já querem saber que que vai ter de dublagem... que que eles vão poder apresentar... e quando tem feira do conhecimento... a feira nunca é trabalho expositivo... sempre tem um ou outro que faz um teatro que faz uma apresentaçõzinha e faz uma encenação...

Herica: Que legal... e... existe algum grupo de dança, de teatro ou música na instituição... da escola...

Pedagoga: Ainda não... a proposição agora pro próximo ano é constituir um grupo de dança.

Herica: Que legal e qual tipo de atenção que a escola dispõe ao atender os artistas que se apresentam no espaço escolar... quando vai a apresentação lá... como que vocês se organizam, como que...

Pedagoga: Normalmente quando o... a... a... a divulgação é de direcionada pro ensino fundamental, a pedagoga que atende o ensino fundamental tem isso bem dividido lá na escola, os alunos tem uma referência que acho isso importante frisar, e pros professores ter uma referencia também. Então se é fundamental a pedagoga do fundamental vai dar toda estrutura, vai perguntar o quê que precisa, vai pé... providenciar quem vai abrir o salão... vai ver se tá bem atendido, vai tirar as turmas, vai organizar quando é ensino média, também faz trabalho... vou na sala,,, explico pra eles que nós tamos recebendo uma visita, que eles não façam , não nos façam passar vergonha, por questões de comportamento... por que querendo ou não a gente bate muito na tecla do comportamento mas pra você entender, pra você apreciar tem que ter o silêncio e se não tem o silencio não vai ter apreciação...

Herica: Ahammm. E você falou uma coisa que eu fiquei pensando agora... como que a gente vai atender bem o pessoal que tá chegando... o que é atender bem?

Pedagoga: Você atende bem igual você atende um parente que vai te visitar na tua casa... pergunta se tá com fome, se tá com sede... o que que precisa, se tá tudo

bem, se tá tudo certo... se precisa de alguém pra abrir a cortina ou não... por exemplo a gente teve uma outra apresentação, esqueci de falar, que foi numa formação pros professores... que o ano retrasado a SEED começou trabalhar cultura cigana... daí a gente conseguiu contato com o Cláudio, que ele é um cigano que faz uma peça nas escolas, não sei se você já teve oportunidade de assistir, e daí nos juntamos duas escolas, fizemos a famosa vaquinha de novo e fizemos um teatro para os professores, daí os professores se sentiram preparados pra trabalhar com os alunos...contando que saiu um... uma dupla de dança cigana de manhã... que veio apresentar-se à noite também... isso aconteceu o ano passado...

Herica: Que legal... que legal... e... é... você já falou né... que o espaço físico que vocês tem um anfiteatro... né... quando a gente foi lá a gente viu né... onde é o teatro tem uma questão estrutural... do teatro que é uma coluna... na frente do palco... por conta de projeto mesmo,,,

Pedagoga: É eu antigamente não era um anfiteatro... eram salas é... dos cursos de que tinham... do tempo que tinha colegial ainda... e era de técnicas comerciais... daí foi aberto e ali assim... é uma grande sonho do diretor é tirar aquela coluna ali... mas aí envolve... questão estrutural da secretaria de educação querer tirar aquela coluna dali do meio....

Herica: Legal... E mesmo assim... mesmo assim, mesmo com né... acho isso interessante, por que poderia ser feito qualquer outra coisa naquele espaço de sala e optou-se por fazer um anfiteatro...

Pedagoga: E o pessoal tem um cuidado... até a direção do passado fez as cortinas... que as cortinas ficam arrastando no chão... e nós fomos atrás, fui questionar por que essa cortina tão cumprida, daí foram me explicar que tem um por que da cortina ser daquele jeito e tem que ser assim, então existe toda uma organização que procura... nos dar o mínimo de conforto pra quem venha se apresentar ali ou... mesmo que não use o palco mas que esteja sempre bem em ordem né....

Herica: E...a gora vai ser a parte final... tô fechando tá... você acha que a escola, a escola... contribui para a formação cultural dos alunos?

Pedagoga: Eu posso dizer que a escola que eu trabalho hj contribui, nem todas são assim... por que quando pude fazer parte da equipe multidisciplinar e a gente sempre procurava não deixar somente no texto trazer sempre a questão da interação com os alunos, quando eu vou pra reuniões e comento com os outros coordenadores o que é feito na nossa escola, todo mundo fica me olhando... tanto que um mês atrás a gente foi fazer uma exposição de boas práticas num curso da SEED que a escola foi convidada. Não é grande coisa que a gente faz na escola, mas é sempre o aluno como protagonista, pra fazer alguma coisa tem que partir do aluno... até semana passada eu recebi uma ligação de uma escola... olha... liguei no núcleo e falaram que vocês fazem um trabalho bacana com cultura cigana... eu falei assim o trabalho bacana que a gente faz, é o trabalho que o aluno apresentou... por que a pedagoga queria material emprestado daí eu falei... não tenho material... o que tive foi alunos que entenderam a mensagem, a ideia do professor e que se caracterizaram e gostaram da música e apresentaram... isso foi o nosso grande trabalho, foi do aluno... eu não tenho material pra te fornecer... esse foi assim... acho que nossa escola incentiva bastante essa questão cultural assim... as habilidades a gente deixou de talentos também..

Herica: Que é legal que incentiva não só a arte como se fosse uma coisa recreativa... ela também parte de uma pesquisa... né...

Pedagoga: Sempre parte de uma pesquisa, a gente teve também o ano, foi o ano retrasado, da equipe multidisciplinar da equipe de 2012, que a gente novamente fez a famooosa vaquinha... arrecadamos fundos e buscamos o professor Nelson lá no colégio estadual da Mader com o grupo de percussão que eles tem... que se chama *Tambolelê*... ele foi com 10 alunos lá do bairro alto lá no CIC se acrescentou, então assim... acho que a gente tem que... é... valorizar o aluno e as escolas...

Herica: Que legal, que bacana... nossa... e quais fontes os alunos têm dentro da escola pra entender esse processo de criação artística? Você falou, bem que tem a... a... sala de música, eles tem acesso a esses instrumentos... como...

Pedagoga: Tem, tem acesso, sim, sempre é... na hora do recreio e o aluno que toca violão quiser emprestar um violão a gente empresta... temos as meninas que tocam flauta também... então a gente empresta o material pra eles, daí alguns dias da semana o sinal é tocado com música... sempre tem música na hora do intervalo... nós temos um aluno que tá no primeiro ano, que o nome dele é... Henry... ele tá fazendo curso pra DJ e nós fizemos o dia do estudante e convidamos ele pra tocar na hora do intervalo... uma semana depois ele já teve o convite de um clube daqui de Curitiba para ele ir tocar nesse clube, por que viram as fotos dele e os comentários dos colegas no facebook dele... então o espaço pro aluno sempre é... é pensado o momento do aluno também...

Herica: E fora esse material que é mais físico... quais materiais a mais vocês tem pra entender um processo de arte? Isso fica mais a cargo do professor de arte, né?

Pedagoga: Não... eu tenho uma professora de geografia formada em música que é a professora que... tem uma professora de... uma é formada em musi... é formada em arte e geografia... eu tenho outra professora de geografia que fica a frente dessa parte cultural, da parte das danças... eles tem muito nos professores...quando a gente põe uma proposição assim pra gente fazer uma coisa diferente...mesmo que o professor não entenda, o bacana no colégio é isso, eles buscam... por que como eles sentem segurança na gente... eu vou ter que dar conta... então eu tive professores fazendo trabalho sobre povos ribeirinhos lá do Pará... que pediram pra vir material de lá... e que teve uma outra professora, essa mesma de geografia, nos fizemos um trabalho sobre o cipozeiros... foram vários povos que formavam no brasil, ela acabou conseguindo ir... pra Garuva entrevistar uma mulher que trabalhava como cipozeira ainda... então assim, isso é... dentro de uma escola é fantástico... né... então eles tem a fonte nos professores... isso eu não sei também sempre que no meu lado no computador e vão pesquisar...

Herica: Que legal... que bacana... e... como que você pedagoga, na sala de aula, que isso é super legal, que acho que escola assim... é um lugar que a gente sente muito respeito né?

Pedagoga: Com certeza.

Pedagoga: É um lugar muito, muito importante... acho que somos apaixonadas pela educação né...

Pedagoga: Sim.

Herica: E você pedagoga, o que você entende a função do artista, hoje em dia...como que você vê esse artista?

Pedagoga: Nossa eu acho que assim, diante de tantas coisas que a gente tem de tantas banalizações, a gente fica sempre falando de era digital, tudo pelo computador a presença física do artista dentro da escola é um espetáculo né! É um dia em que se tem que valorizar... é uma situação que a gente tem que respeitar... é.... eu não sei assim como assim eu agiria... por exemplo se um aluno assim, chegasse a desrespeitar uma apresentação, por que eu acho que o artista ele tá... ele... é tão importante quanto professor... né... ele vai passar a mensagem dele com muito mais criatividade do que o professor... então a gente tem que valorizar mesmo... contanto que na escola sempre quando tem possibilidade tem as apresentações...

Herica: Que legal... e você tem amigos artistas?

Pedagoga: Eu tenho professor Avelar, professor de artes que é artista, eu tenho o meu primo que é analista de informática em São Paulo que é cantor... eu tenho a Herica que é uma colega, uma amiga... que ta entrando na minha vida... eu tive uma colega que perdi o contato com ela que é contadora de historias na livrarias Curitiba... professora de artes também, muito maluquinha... adorava ela...

Herica: Que legal... maluquinha?

Pedagoga: Muito maluquinha...

Herica: Dentro das coisas que você percebe na escola... a arte trabalhada em varias linhas, você já falou... e fora essas disciplinas, e fora as feiras, fora as feiras tem mais algum momento que você lembra que a arte é trabalhada.... na escola...fora as disciplinas... enfim... tem esse movimento no âmbito da formação dos professores, fora a disciplina de arte, fora as feiras culturais... tem mais algum momentinho assim que você lembra? Que....

Pedagoga: Você diz assim na dinâmica de sala de aula?

Herica: É... não sei alguma coisa que aconteceu de forma espontânea e chegou até seus ouvidos...

Pedagoga: Bom... (pausa)... eu não sei se você pode caracterizar como arte, por que eu ando na hora do recreio, e a gente tem o programa mais educação na escola, o mais educação tem a música, e eu percebi assim os alunos que vieram estudar de manha que foram alunos do mais educação que aprenderam tocar violão no mais educação estava ensinando os outros alunos da manhã que queriam aprender...

Herica: Que legal...

Pedagoga: Por isso a situação deles pegarem o violão na hora do recreio, pra ensinar... teve um dia também que da tinha duas meninas de aula vaga e eu tava no setor pedagógica nas minhas coisas quando escutei uma... elas tavam tocando flauta... tavam assim... dava pra ouvir na nossa sala... daí... eu falei: que vocês tão fazendo?... daí: “a gente tá em aula vaga...a gente tá aproveitando pra praticar (...)”. São alunas que vieram no mais educação e continuaram... já peguei as meninas na hora do intervalo, não sei se é assim eu fala, que eles falam é “bet box”... que eles ficam cantando, uns ficam cantando, outros ficam postando barulho com a boca e eu

achei legal por que na hora que eu cheguei perto deles eles já me colocaram na rima, já me colocaram na música...

Herica: Que legal... isso de forma espontânea deles?

Pedagoga: De forma espontânea.

Herica: Pedagoga foi um prazer... um prazer esse encontro... acho que vai contribuir demais pra minha pesquisa, é a pesquisa... ela vai ser em cima das escolas que estão fazendo parte desse projeto... eu como é... contratada do *Instituto de Ação Social, Arte e Cultura*, vocês como escola que acabam né, acabam sediando o espaço da apresentação e participam diretamente do projeto do *Literatura e Cena*... então assim, muito obrigada... muito obrigada por tudo... é... só pra deixar registrado, vocês atendem muito bem os artistas...

Pedagoga: Vocês atendem muito bem os artistas... (risos)

Herica: Vem cafezinho... quando a gente chega...

Pedagoga: É o mínimo

Herica: Quase um camarim assim pra... a gente fica muito feliz mesmo... de ter trabalhado lá... de ter encontrado vocês... de ter conhecido... é uma escola super bacana... e

Pedagoga: Que bom, a gente tá a disposição para o quê vocês precisarem.

Herica: Muito obrigada!

FIM